

## University of Groningen

### Leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO

Hornstra, E.; Warring, M.

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2009

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Hornstra, E., & Warring, M. (2009). *Leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO: een succes of niet?* s.n.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit  
 groningen

## Leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO: een succes of niet?

*Een onderzoek naar succes- en faalfactoren in de schoolloopbanen van PrO-  
geïndiceerde leerlingen op zeven scholen in en rondom Assen*

Rijksuniversiteit Groningen  
Faculteit der Gedrags- & Maatschappijwetenschappen  
Master Onderwijskunde, onderwijs- en leerlingbegeleiding

Mei 2009

Esmee Hornstra      s1486519  
Marianne Warring      s1711857

Afstudeerbegeleider: Dr. S. Doolaard  
Tweede beoordelaar: Drs. R. Hoekstra  
Praktijkbegeleider: Drs. A. Dijkstra

---



---

## Voorwoord

Een half jaar geleden waren wij nog afzonderlijk van elkaar op zoek naar een geschikt afstudeeronderwerp binnen de leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs. Uiteindelijk kwamen we hiervoor terecht bij het ECNO te Groningen, in opdracht waarvan dit onderzoek is uitgevoerd. Het onderzoek gaat over leerlingen met een PrO-indicatie die in het VMBO zijn geplaatst. Nu, zes maanden later, ligt er een masterscriptie waar we trots op kunnen zijn. Een strakke planning in combinatie met een goede samenwerking, veel inzet en doorzettingsvermogen hebben ervoor gezorgd dat dit mogelijk was.

We willen graag van de gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken die de totstandkoming van deze scriptie mede mogelijk hebben gemaakt. In de eerste plaats willen we Bert Dijkstra van het ECNO bedanken voor het aandragen van dit onderwerp, de mogelijkheid om zo veel scholen te kunnen benaderen en de vrijheid die we hebben gekregen om ons onderzoek uit te voeren. Ook willen we alle contactpersonen van de scholen bedanken voor de tijd die zij hebben vrijgemaakt en de moeite die zij hebben genomen om ons onderzoek in goede banen te kunnen leiden. Zonder medewerking van de scholen had dit onderzoek niet kunnen plaatsvinden. Verder willen we graag dr. Simone Doolaard bedanken voor de begeleiding tijdens onze scriptie, het doorlezen van al onze stukken en de feedback die we daarop hebben ontvangen. Daarnaast dank aan drs. Rink Hoekstra die samen met ons heeft gekeken naar een aantal aanvullende statistische analyses en een kritische blik heeft geworpen op onze scriptie.

Met deze scriptie is een einde gekomen aan onze gezellige en leuke samenwerking en onze studie aan de Rijksuniversiteit te Groningen. We hopen dat u deze scriptie met plezier zult lezen.

Esmee Hornstra  
Marianne Warring

Groningen, mei 2009

**AL NOEM JE HET  
UNIVERSITEIT**

**EEN SCHOOL  
BLIJFT  
EEN SCHOOL**

POSTBUS 1045 4801 BA ARNHEM

*Loesje*



---

## Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Abstract	9
Samenvatting	11
1 Inleiding	13
2 Beleidskader	17
2.1 Onderwijstypen en zorgstructuur	17
2.1.1 Het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs	18
2.1.2 Het Praktijkonderwijs	20
2.1.3 Kritiek huidige situatie VMBO en vernieuwde zorgstructuur	21
2.2 Indicatiestelling PrO en LWO	22
3 Theoretisch kader	27
3.1 De schoolloopbaan in het VMBO - van begin tot eind	27
3.1.1 Overgang primair onderwijs - voortgezet onderwijs	28
3.1.2 De plaatsing op het voortgezet onderwijs	32
3.1.3 Het verloop van de schoolloopbanen	35
3.2 Factoren die van invloed zijn op de schoolloopbanen	37
3.2.1 Kenmerken van de leerling	39
3.2.2 Kenmerken van de opleiding	44
3.2.3 Kenmerken van de schoolorganisatie	46
3.2.4 Conclusie	49
4 Methode	53
4.1 Onderzoeksvragen	53
4.2 Onderzoeksprocedure	54
4.3 Selectie en samenstelling van de onderzoeksgroepen	54
4.4 Instrumenten	56
4.5 Variabelen en operationalisering	58
4.6 Data-analyse	63

---

5	De schoolloopbaan in het VMBO - van begin tot eind	65
5.1	Overgang primair onderwijs - voortgezet onderwijs	65
5.1.1	Het advies van de basisschool	65
5.2	De plaatsing in het voortgezet onderwijs	67
5.2.1	Plaatsing in het voortgezet onderwijs	68
5.2.2	Motieven van invloed op de plaatsing	69
5.3	Het verloop van de schoolloopbanen	70
5.3.1	Opstroom, doorstroom en afstroom	72
5.4	Conclusie	74
6	Factoren die van invloed zijn op de schoolloopbanen	75
6.1	Kenmerken van de leerling	76
6.1.1	Achtergrondkenmerken	76
6.1.2	Indiceringsfactoren	77
6.1.3	Affectieve factoren	82
6.1.4	Omgevingsfactoren	84
6.1.5	Overige factoren	84
6.2	Kenmerken van de opleiding	87
6.2.1	Inhoud van de opleiding	87
6.2.2	De docent	88
6.3	De factoren in relatie tot de leermotivatie van leerlingen	89
6.4	Conclusie	90
7	De zeven scholen vergeleken	93
7.1	Kenmerken van de leerling	93
7.1.1	Achtergrondkenmerken	93
7.1.2	Affectieve factoren	95
7.2	Kenmerken van de school	97
7.2.1	Opleidingskenmerken	97
7.2.2	Schoolorganisatiekenmerken	101
7.3	Verschillen in schoolloopbanen	106
7.3.1	Het verloop van de schoolloopbanen	106
7.3.2	Beschermende en belemmerende factoren	107
7.4	Conclusie	108

---

8	Conclusie en discussie	113
8.1	Conclusies	113
8.1.1	Plaatsing en motieven	113
8.1.2	Verloop schoolloopbanen	114
8.1.3	Factoren van invloed op de schoolloopbanen	114
8.1.4	Verschillen tussen scholen	115
8.1.5	Eindconclusie	116
8.2	Discussie	116
8.3	Aanbevelingen	119
	Literatuurlijst	123
	Bijlagen	129
I	Brief aan de scholen	129
II	Document verstuurd naar de scholen	131
III	Interviewleidraden	133
IV	Informatie uit de leerlingdossiers	137
V	Vragenlijst leerlingen	141
VI	Vragenlijst docenten	147
VII	Schoolportretten	151





---

## Abstract

At the same time with the introduction of the VMBO within secondary education in the Netherlands in 1999, the facilities for students with special educational needs in secondary education have changed. The former types of education, IVBO, SVO-LOM and SVO-MLK, are replaced by the LWOO (a type of learning support within VMBO) and Practical education. The most important reason for this change is the fact that the costs for special education were ascending. Also the government stated that these students had to become more assimilated in the society (Borstlap, 2005). Since 2002 there is made use of a type of assessment which indicates what type of special education is most appropriate for a student, which is determined by an independent institution. The type of special education that is recommended, does not mean that a student necessarily will be placed in that type of special education. There is also the possibility that students with an indication for Practical education continue their school career in the VMBO. The problem with this group of students is that they are not as much as followed as it should be. Because of that it is unclear how these students blossom during their school career. Also seven schools nearby Assen were interested in the school careers of these students.

Therefore this research focuses on the following research question:

*How do the school careers of students with an indication for Practical education which are placed in the VMBO develop, at seven schools nearby Assen, and which factors are related to these school careers?* To get notion of the way the school careers of students with an indication for Practical education develop at these seven schools, there is accomplished qualitative and quantitative research. There is made use of interviews, questionnaires and student files. The final sample in this research consists of 350 students, of which 133 students possessed an indication for Practical education, and 28 teachers.

First there is given a description of several aspects which are important in the transition from primary education towards secondary education, based on the collected data. Besides this the school career of PrO-indicated students is mapped. Next the research focused on several factors that may be related to the school career of these students. Finally there is drawn a picture of the seven schools and are differences between the schools reflected.

The results show that the students with an indication for Practical education can follow several roads in secondary education, but the main part of these students continue their school career in the BBL-LWOO (a course of study which is basic vocational in combination with learning support). On the other hand is almost one out of three students not able to continue their school career in a regular VMBO-programme, but they end up in Practical education (18,6 %) or a course within the VMBO which combines learning and working (11,9 %). Next turned out that a variation of aspects are related to a successful school career: IQ, learning disabilities on orthography and reading comprehension, wellbeing at school, positive peer associations, the advice of the primary school and the type of primary school. Nevertheless all these factors show a small relationship with the school career of the students.

---

One of the most important results from this research is the fact that most PrO-indicated students continue their school career at the BBL-LWOO (54,2 %). By contrast is found that 30,5 % of the students do not succeed in a regular VMBO-programme. The question is whether there can be spoken of a successful school career of this group of students or not? The answer to this question depends on the point of view. Proceeding from the indication for Practical education should be mentioned that 68,7 % of the students 80,6 % end up at a higher educational level than should be expected, based on their indication. From the angle of the decision to place these students in the VMBO, can be questioned for 18,6 % of the students if that decision has been right.

---

## Samenvatting

Met de invoering van het VMBO in het voortgezet onderwijs in 1999 is de zorgstructuur voor leerlingen veranderd. Het IVBO, SVO-LOM en SVO-MLK hebben plaatsgemaakt voor het LWOO en het Praktijkonderwijs. Het belangrijkste motief voor deze vernieuwde zorgstructuur is dat de uitgaven voor het speciaal onderwijs fors opliepen en daarnaast moesten deze zorgleerlingen meer opgaan in de algehele samenleving (Borstlap, 2005). Sinds 2002 wordt er gebruik gemaakt van indicaties om in aanmerking te komen voor het LWOO of het Praktijkonderwijs, die door een onafhankelijk orgaan worden afgegeven. Dit houdt echter niet in dat deze leerlingen automatisch ook op het niveau van de indicatie geplaatst worden. Leerlingen met een PrO-indicatie kunnen bijvoorbeeld ook onderwijs volgen binnen het VMBO. Zij worden binnen het VMBO echter niet of onvoldoende gevolgd, waardoor het onduidelijk is hoe het deze leerlingen vergaat. Een zevental scholen in de regio Assen wil deze groep leerlingen graag beter in kaart brengen.

In dit onderzoek staat daarom de volgende hoofdvraag centraal:

*Hoe verlopen de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen die in het VMBO geplaatst worden, op zeven scholen in en rondom Assen, en welke factoren hangen hier mee samen?* Om inzicht te krijgen in het verloop van de schoolloopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO op deze zeven scholen, is er kwalitatief en kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Hierbij zijn gegevens verzameld uit interviews die zijn afgenomen bij eindverantwoordelijken voor de leerlingenzorg op de verschillende scholen, uit vragenlijsten afgenomen bij docenten en leerlingen en uit leerlingdossiers. De uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat uit 350 leerlingen, waarvan 133 een PrO-indicatie hebben en daarnaast hebben 28 docenten een vragenlijst ingevuld.

Op basis van de verzamelde gegevens is allereerst een beschrijving gegeven van een aantal aspecten dat een rol speelt bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Daarnaast is de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO in kaart gebracht. Vervolgens is gekeken welke factoren samenhangen met de schoolloopbaan van deze groep leerlingen. Ten slotte is een beeld geschetst van de zeven scholen, waarbij is gekeken of er verschillen tussen scholen zijn aan te duiden.

Uit de resultaten blijkt dat er voor leerlingen met een PrO-indicatie veel verschillende onderwijsroutes in het VMBO mogelijk zijn, maar dat het grootste deel van de leerlingen die in het VMBO geplaatst worden uiteindelijk op het BBL-LWOO terecht komen. Voor bijna een op de drie leerlingen blijkt het reguliere VMBO-programma echter niet haalbaar en zij vervolgen hun schoolloopbaan op het Praktijkonderwijs (18,6 %) of in een leerwerktraject (11,9 %). Een succesvol verloop van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO blijkt vervolgens samen te hangen met een aantal verschillende factoren, namelijk: IQ, leerachterstanden op spelling en begrijpend lezen, welbevinden ten aanzien van school, positieve peerassociaties, het basisschooladvies en het type basisonderwijs. Voor al deze factoren geldt echter dat zij slechts een kleine samenhang laten zien.

---

Eén van de belangrijkste resultaten is de bevinding dat de meeste PrO-geïndiceerde leerlingen die in het VMBO terecht komen hun onderwijsloopbaan vervolgen binnen de basisberoepsgerichte leerweg met leerwegondersteuning (54,2 %). Maar daarnaast blijkt ook dat 30,5 % van deze leerlingen het niet redt binnen een regulier VMBO-programma. Of dit duidt op een succesvol verloop van de schoolloopbanen van deze groep leerlingen, hangt af van het vertrekpunt. Aan de ene kant blijkt, vanuit de PrO-indicatie gezien, dat 80,6 % op een hoger niveau eindigt dan op grond van hun indicatie verwacht werd. Maar wanneer wordt gekeken vanuit de beslissing om deze leerlingen in het VMBO te plaatsen, kan men zich voor 18,6 % van de leerlingen afvragen of de beslissing om deze leerlingen in het VMBO te plaatsen juist is geweest.

---

## 1. Inleiding

Het onderwijsstelsel in Nederland heeft de afgelopen jaren een aantal veranderingen ondergaan. Eén van die veranderingen is de komst van het VMBO (in 1999), in plaats van het vroegere VBO en MAVO. Het doel van dit onderwijstype is om zo veel mogelijk leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. Het VMBO bestaat uit vier leerwegen: de Basisberoepsgerichte Leerweg (BBL), de Kaderberoepsgerichte Leerweg (KBL), de Gemengde Leerweg (GL) en de Theoretische Leerweg (TL). Bij deze voorgenoemde volgorde is sprake van een oplopende moeilijkheidsgraad en een afnemende praktijkgerichtheid. Naast deze vier algemene leerwegen kunnen zorgleerlingen in het VMBO ook gebruik maken van leerwegondersteunend onderwijs (LWOO). Deze voorziening is bedoeld voor leerlingen die alleen met extra hulp of ondersteuning een VMBO-diploma kunnen behalen (Melis, 2003). Voor leerlingen van wie wordt verwacht dat ze geen diploma op het VMBO kunnen behalen, ook niet met leerwegondersteuning, is er het Praktijkonderwijs (PrO). Binnen het Praktijkonderwijs kunnen leerlingen geen diploma behalen, maar worden ze via een meer praktische leerroute voorbereid op de arbeidsmarkt (Borstlap, 2005). Het LWOO en PrO zijn in de plaats gekomen van het vroegere IVBO, SVO-LOM en SVO-MLK (Melis, 2003).

Het LWOO en het PrO vormen samen een nieuwe zorgstructuur voor zorgleerlingen in het VMBO. Tegelijk met de invoering van deze nieuwe zorgstructuur zijn scholen regionaal gaan samenwerken in zogenoemde samenwerkingsverbanden VO-SVO, om zo de extra zorg in de vorm van LWOO en PrO te kunnen bieden (Melis, 2003). Verder zijn scholen sinds de invoering van deze nieuwe structuur niet meer helemaal vrij om te bepalen welke zorgleerlingen zij wel of niet toelaten. Dit wordt sinds 2002 deels bepaald door een onafhankelijk orgaan, namelijk een Regionale VerwijzingsCommissie (RVC). Zij bepaalt of een leerling wel of niet in aanmerking komt voor LWOO of PrO. De RVC geeft hiervoor een indicatie af, op grond van uniforme criteria. Deze vorm van indicatiestelling wordt gebaseerd op de intelligentie, leerachterstanden en sociaal-emotionele problematiek van de leerling. Het voordeel van deze criteria is dat het vast staat welke leerlingen in welk onderwijstype thuishoren. Sommige leerlingen vallen echter niet automatisch binnen deze criteria, waardoor niet meteen duidelijk is waar zij het best geplaatst kunnen worden. Deze leerlingen vallen in een zogenoemd 'grijs gebied'. Binnen dit gebied hebben de RVC's beslissingsvrijheid omtrent plaatsing in het Praktijkonderwijs of LWOO. Daarnaast zijn er ook andere factoren die een rol spelen bij de plaatsing van de leerlingen, zoals ouderverwachtingen, de ontwikkeling van de leerling en het advies van de basisschool (Koopman, Derriks & Voncken, 2007).

In de praktijk zijn er ook andere mogelijkheden met betrekking tot het te volgen traject ontstaan. Zo is het mogelijk dat leerlingen, onder bepaalde omstandigheden, met een indicatie voor het Praktijkonderwijs op het VMBO terecht kunnen. Hierover worden afspraken gemaakt binnen een samenwerkingsverband, waar zowel scholen voor VMBO als Praktijkonderwijs in ondergebracht zijn (Koopman et al., 2007). Deze afspraken zijn mede van belang, omdat er in het kader van het Passend

---

onderwijs (dat van start zal moeten gaan in 2011) voor alle leerlingen kansen op de voor hen beste ontwikkeling gecreëerd moeten worden. Dit geldt in het bijzonder voor leerlingen met een PrO-indicatie die niet het reguliere traject volgen. Wanneer zij eenmaal onderwijs volgen op VMBO-niveau, moeten ze de mogelijkheid krijgen om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen en hun traject met succes te vervolgen.

Tot dusver is er nog nauwelijks onderzoek gedaan naar hoe het PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO vergaat. Het landelijk onderzoek naar de onderwijsloopbanen van jongeren met een PrO-indicatie van Koopman, Derriks en Voncken (2007) is één van de weinige onderzoeken die betrekking heeft op dit onderwerp. De belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek worden hierna genoemd. Van de leerlingen met een PrO-indicatie wordt 73% rechtstreeks in het Praktijkonderwijs geplaatst. 25% van deze leerlingen gaat naar het VMBO met LWOO en de overige 2% wordt in een voorziening als een Internationale Schakel Klas (ISK) of de Centrale Opvang voor Vreemdelingen (COV) opgevangen. Vervolgens blijkt uit dit onderzoek dat er een aantal motieven zijn aan te wijzen om leerlingen met een PrO-indicatie meteen in het VMBO te plaatsen. Dit zijn het advies van de basisschool, de cognitieve mogelijkheden, het IQ, de werkhouding en de uitdrukkelijke wens van de ouders. Na een jaar blijkt dat 65% van de leerlingen met een PrO-indicatie Praktijkonderwijs volgt en 22% zit op dat moment op het LWOO. 2% van de PrO-geïndiceerde leerlingen zit na een jaar op het reguliere VMBO of in een ROC. Van de overige leerlingen zijn de gegevens niet bekend of zij bevinden zich in een andere voorziening. Belangrijke aanbevelingen die uit dit onderzoek naar voren kwamen, zijn het over een langere periode volgen van leerlingen, het besteden van meer aandacht aan uitvallers als een aparte groep en het bijhouden van een aparte registratie van de loopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO (Koopman, Derriks & Voncken, 2007).

Koopman, Derriks en Voncken (2007) geven verder aan dat er in Nederland veel regio's zijn die zich bezighouden met de loopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Zo is ook het ECNO te Groningen benieuwd hoe het leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO vergaat, specifiek in de regio Assen. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden, zijn: hoeveel leerlingen met een PrO-indicatie worden er daadwerkelijk in het VMBO geplaatst? Welke motieven spelen bij de plaatsing een rol? Welk onderwijstype volgen de leerlingen in de jaren daarna? Zijn er factoren aan te wijzen die invloed hebben op het schoolsucces? En wat zijn de ervaringen van leerlingen en docenten hierbij? Deze vragen hebben geresulteerd in de volgende hoofdvraag: *Hoe verlopen de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen die in het VMBO geplaatst worden, op zeven scholen in en rondom Assen, en welke factoren hangen hier mee samen?* Wanneer er antwoord wordt verkregen op deze vraag, krijgen de samenwerkingsverbanden meer inzicht in de onderwijsloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO en hoe zij ervoor zouden kunnen zorgen dat deze succesvol verloopt.

Allereerst wordt in hoofdstuk 2 uitgebreider ingegaan op de voor dit onderzoek relevante onderwijstypen en de daarmee samenhangende zorgstructuur. Ook zal de indicatiestelling ten aanzien van LWOO en PrO in dit hoofdstuk worden toegelicht. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 literatuur

---

besproken die voor dit onderzoek relevant wordt geacht. In hoofdstuk 4 is er aandacht voor de methode van onderzoek, waaronder de onderzoeksvraag, deelvragen en de onderzoeksopzet. Daarna komt in hoofdstuk 5 naar voren hoe de schoolloopbanen verlopen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Hierbij is onder andere aandacht voor de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs. Verder zal de daaropvolgende plaatsing bekeken worden en de motieven die daarbij een rol spelen. Ook het verloop van de schoolloopbaan in het VMBO, met de verschillende leerlingenstromen, wordt hierin besproken. De factoren die invloed hebben op het verloop van de schoolloopbanen komen in hoofdstuk 6 aan bod. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerling-, opleidings- en schoolorganisatiekenmerken. In hoofdstuk 7 wordt een vergelijking gemaakt tussen de zeven scholen op basis van het verloop van de schoolloopbaan en de verschillende factoren die hier invloed op hebben. Tot slot worden de voorgaande hoofdstukken samengevat in de conclusie, worden de gevonden resultaten besproken in de discussie en worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.





---

## 2. Beleidskader

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van het beleid dat van toepassing is op PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Omdat het hier gaat over leerlingen in het VMBO met een PrO-indicatie is er aandacht voor de onderwijs- en zorgstructuur in zowel het VMBO als het Praktijkonderwijs. Daarnaast wordt er ingegaan op de indicatiecriteria die bij een PrO-/LWOO-indicatie een rol spelen. Met deze informatie wordt geprobeerd het beleid dat betrekking heeft op dit onderzoek in kaart te brengen.

### 2.1 Onderwijstypen en zorgstructuur

In 1999 is er in Nederland gestart met het Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO). Door de invoering van het VMBO heeft het onderwijs, met name voor zorgleerlingen, ingrijpende veranderingen ondergaan. De belangrijkste zijn aan de ene kant de omzetting van het voormalige Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs (MAVO) en het Voorbereidend Beroeps Onderwijs (VBO) in leerwegen van het VMBO. En aan de andere kant de omzetting van het speciale onderwijs, het Individueel VBO (IVBO) en het Speciaal Voortgezet Onderwijs voor kinderen met Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden (SVO-LOM) en voor Moeilijk Lerende Kinderen (SVO-MLK), in het leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) en het Praktijkonderwijs (PrO) (Borstlap, 2005; Melis, 2003). Het uitgangspunt van het beleid van de minister van OC&W dat hierop van toepassing is, is dat zoveel mogelijk leerlingen een kans krijgen om een startkwalificatie te behalen (Tweede Kamer, 2005). In dit kader is naast de invoering van de leerwegen eveneens besloten om de zorgstructuur te verbreden. Deze omvat het leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) en het Praktijkonderwijs (PrO) en heeft daarmee het eerdere IVBO, SVO-LOM en SVO-MLK vervangen (Melis, 2003). Het belangrijkste motief voor deze samensmelting is dat de uitgaven voor het speciaal onderwijs fors opliepen. Verder moesten deze zorgleerlingen meer opgaan in de algehele samenleving (Borstlap, 2005). In de OC&W-begroting van het ministerie van 2004 is de beleidsdoelstelling nader aangescherpt: *“Om zoveel mogelijk leerlingen met goed gevolg het VMBO af te laten ronden, is de zorgstructuur verbreed. Het doel is een compleet regionaal zorgaanbod voor alle leerlingen van het VMBO en Praktijkonderwijs te creëren, dat recht doet aan individuele zorgvragen en gebaseerd is op individuele handelingsplanning.”* (111)

De invoering van de leerwegen in het VMBO, het leerwegondersteunend onderwijs en het Praktijkonderwijs vond plaats op basis van de volgende doelen:

- Het verbeteren van de aansluiting op het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt, door binnen de opleidingen de nadruk te leggen op het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs;
- Het bieden van een voorziening, in de vorm van het LWOO, waardoor zo veel mogelijk leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, moeilijk lerende kinderen en zeer moeilijk opvoedbare kinderen de kans krijgen om het VMBO met succes af te ronden;

- 
- Het bieden van mogelijkheden voor niet-diplomagericht onderwijs, het zogenoemde Praktijkonderwijs (Borstlap, 2005).

Volgend op deze belangrijke uitgangspunten van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) heeft de overheid een aantal maatregelen genomen om deze binnen het onderwijs te realiseren. In de volgende subparagrafen zullen die maatregelen kort per onderwijstype worden besproken.

### **2.1.1 Het Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO)**

In de plaats van de in het VBO en de MAVO bestaande differentiatie in a-, b-, c- en d- niveau zijn er nu vier leerwegen gevormd binnen het VMBO. Als eerste is er de theoretische leerweg (TL). Deze leerweg bereidt nog niet voor op een bepaald beroep, maar is bedoeld voor leerlingen die zich interesseren voor algemene vakken. Binnen deze leerweg doen leerlingen examen in zes algemene vakken, waarvan het niveau vergelijkbaar is met het hoogste niveau van de voormalige MAVO. Na het afronden van deze leerweg, kunnen leerlingen doorstromen naar vak-, middenkader- of specialistenopleidingen in het beroepsonderwijs. Zij kunnen dan een opleiding volgen op niveau 3 of 4 binnen een Regionaal Opleidingscentrum (ROC) of doorstromen naar het Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO). De gemengde leerweg (GL) is bedoeld voor leerlingen die zich interesseren voor algemene vakken, maar zich daarnaast ook al willen voorbereiden op bepaalde beroepen. Ze doen examen in vijf algemene vakken en een beroepsgericht vak of programma van 320 uur. Zo'n beroepsgericht programma bestaat uit beroepsgerichte vakken van afdelingen, zoals vaktheorie binnen de afdeling elektrotechniek of gezondheidskunde binnen de afdeling verzorging. De gemengde leerweg ligt qua niveau dicht bij de theoretische leerweg en bereidt, net als de theoretische leerweg, voor op vak-, middenkader- en specialistenopleidingen in het beroepsonderwijs, niveau 3 of 4 binnen een ROC. Ook kunnen leerlingen met een diploma van deze leerweg doorstromen naar het HAVO. Voor leerlingen die het liefst kennis opdoen via beroepsgerichte vakken is er de Kaderberoepsgerichte Leerweg (KBL). Leerlingen doen in deze leerweg examen in vier algemene vakken en een beroepsgericht vak of programma dat een omvang heeft van 960 uur. Ook deze leerweg bereidt voor op vak-, middenkader- en specialistenopleidingen in het aansluitende beroepsonderwijs op niveau 3 of 4. Als laatste is er de basisberoepsgerichte leerweg (BBL) voor de meer praktisch ingestelde leerlingen. Leerlingen doen in deze leerweg examen in vier algemene vakken en een beroepsgericht programma met een omvang van twee vakken (in totaal 960 uur). In deze leerweg worden leerlingen voorbereid op de basisberoepsopleidingen in het beroepsonderwijs, zoals het voormalige leerlingwezen en het kort-mbo, het huidige niveau 2 binnen de ROC's (Melis, 2003; Ministerie van OC&W, 2008a). In 2001 is er een traject binnen de basisberoepsgerichte leerweg ingevoerd, het zogenoemde leerwerktraject. Het leerwerktraject is een leerroute met een fors buitenschools praktijkgedeelte, welke in elk geval Nederlandse taal en een beroepsgericht programma omvat, waar examen in moet worden gedaan (Borstlap, 2005). Voor leerlingen die niet in staat zijn het reguliere onderwijsprogramma succesvol te doorlopen, biedt het leerwerktraject de mogelijkheid om middels een passende leerroute toch een VMBO-diploma te

---

behalen. Ook spreekt de combinatie van leren en werken leerlingen aan die anders het onderwijs mogelijk voortijdig zouden hebben verlaten. Gelijk aan de basisberoepsgerichte leerweg geeft het leerwerktraject toegang tot een niveau 2 opleiding in het MBO. Hierbij geldt wel de voorwaarde dat deze opleidingen verwant zijn, anders kunnen er eventueel eisen door het MBO worden gesteld (Ministerie van OC&W, 2008b).

Binnen de leerwegen kent het VMBO vier sectoren met vaste vakkenpakketten. Een vakkenpakket bestaat uit een gemeenschappelijk deel, een sectorgebonden deel en een vrij deel. Het gemeenschappelijk deel is verplicht voor alle leerlingen. Dit bestaat uit Nederlands, Engels, maatschappijleer, lichamelijke opvoeding en kunstvakken.

De verschillende VMBO-sectoren kennen vaste vakkencombinaties:

- Techniek: wiskunde en natuur- en scheikunde 1;
- Zorg en welzijn: biologie en een keuze uit wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis of maatschappijleer 2;
- Economie: economie en een keuze uit Duits, Frans of wiskunde;
- Landbouw: wiskunde en een keuze uit biologie of natuur- en scheikunde 1.

Afhankelijk van de leerweg kiezen de leerlingen tenslotte in het vrije deel nog één of twee vakken uit de sector. In de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg is dit een beroepsgericht programma, in de gemengde leerweg een klein beroepsgericht programma en een algemeen vak en in de theoretische leerweg twee algemene vakken (Ministerie van OC&W, 2008a). In alle vakken is er meer aandacht voor algemene- en beroepsvaardigheden, aandacht voor studie- en beroepskeuze en voor informatie- en communicatietechnologie (Melis, 2003).

#### *Het leerwegondersteunend onderwijs (LWOO)*

Naast de vier genoemde leerwegen is er binnen het VMBO de mogelijkheid om in aanmerking te komen voor leerwegondersteunend onderwijs (LWOO). Het LWOO vervangt het vroegere Individueel Voorbereidend Beroepsonderwijs, het IVBO, en het Speciaal Voortgezet Onderwijs voor kinderen met Leerproblemen en Opvoedingsmoeilijkheden, het SVO-LOM (Melis, 2003). Het is geen onderwijstype, maar een vorm van ondersteuning, bestemd voor leerlingen die voldoende capaciteiten hebben om een VMBO-diploma te halen, maar vanwege leerachterstanden of gedragsproblemen extra ondersteuning en begeleiding nodig hebben. Dit zogenoemde LWOO is te realiseren voor zorgleerlingen in elk van de vier leerwegen en niet alleen voor leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg volgen. Echter in de praktijk blijkt dat het LWOO in 83,3 % van de gevallen gekoppeld is aan de Basisberoepsgerichte leerweg (Marijnissen, Vergeer, van Dijk & van de Flier, 2003). Om LWOO te mogen aanbieden en bekostiging te krijgen voor LWOO-leerlingen moeten scholen een LWOO-licentie aanvragen bij het Centrale Financiën Instellingen (CFI). Vervolgens kunnen scholen zelf bepalen hoe de extra middelen voor LWOO-leerlingen worden ingezet en hoe het LWOO in hun school wordt vormgegeven. Scholen kunnen ervoor kiezen om LWOO-leerlingen in aparte klassen te plaatsen, de LWOO-leerlingen in de

---

reguliere VMBO-klassen mee te laten draaien of ondersteuning (bijvoorbeeld psychologen en/of orthopedagogen) in te zetten buiten de lessen om (Borstlap, 2005). De meest voorkomende vorm, met name in het 1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> leerjaar, is het plaatsen van leerlingen met overeenkomstige problematiek in kleinere groepen. Hierin krijgen de LWOO-leerlingen, apart van de VMBO-leerlingen, onderwijs en begeleiding van kleine kernteams van docenten. In het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> leerjaar worden de leerlingen vaker in de reguliere VMBO-klassen geplaatst, omdat er per sector en richting te weinig LWOO-leerlingen zijn om aparte klassen te kunnen vormen (Algemene Rekenkamer, 2005).

### **2.1.2 Het Praktijkonderwijs (PrO)**

Ook het Praktijkonderwijs valt onder de vernieuwde zorgstructuur in het voortgezet onderwijs. Dit type onderwijs is er voor zorgleerlingen voor wie het ook met LWOO niet mogelijk is een VMBO-diploma te halen en vervangt het vroegere Speciaal Voortgezet Onderwijs voor Moeilijk Lerende Kinderen, het SVO-MLK. De opzet van het Praktijkonderwijs is er op gericht om voor de betreffende leerlingen eindonderwijs te bieden en ze naar de arbeidsmarkt toe te leiden (Harskamp & Slof, 2006; Ministerie van OC&W, 2008c). In de zesjarige opleiding krijgen leerlingen les in kleine groepen. Het Praktijkonderwijs bestaat uit een gedeelte waarin aan de arbeidsmarkt aangepast theoretisch onderwijs (aangepaste vakken uit de basisvorming), persoonlijkheidsvorming en het aanleren van sociale vaardigheden aan bod komen en een gedeelte waarin de leerling wordt voorbereid op het latere leven en beroepen die de leerling op de arbeidsmarkt kan gaan beoefenen. Het leren gebeurt vooral in de praktijk door bijvoorbeeld stages bij bedrijven en organisaties. Het onderwijs is op de individuele leerling gericht, waarbij er voor elke leerling een individueel ontwikkelingsplan wordt opgesteld. Hierin staat wat er door de school en docenten wordt gedaan om leerlingen zo goed mogelijk op het latere leven voor te bereiden (Harskamp & Slof, 2006; Ministerie van OC&W, 2008b). Om de leerlingen later zelfstandig in de maatschappij te kunnen laten functioneren, is het zelfstandig werken een belangrijk uitgangspunt binnen het Praktijkonderwijs, wat gevolgen heeft voor de pedagogische aanpak, de didactiek en de organisatie van de school (Harskamp & Slof, 2006).

Sinds 1 september 2006 zijn de zelfstandige scholen voor het Praktijkonderwijs overgegaan op een Lumpsumbekostiging. Hierdoor krijgen ze meer zeggenschap over de financiën en kunnen scholen zelf gaan bepalen waar het geld aan besteed gaat worden (Harskamp & Slof, 2006).

Zoals gezegd is het Praktijkonderwijs een vorm van eindonderwijs, wat betekent dat er na het Praktijkonderwijs in het algemeen geen vervolgopleiding wordt gevolgd. De meest gangbare leerroute is dan ook het volgen van het zesjarige “standaardprogramma”, waarbij de leerlingen met een getuigschrift Praktijkonderwijs de school verlaten. Deze route kan echter ook worden gevolgd met extra ondersteuning en kan worden verlengd voor leerlingen die aan het einde van het Praktijkonderwijs (op de leeftijd van 18 jaar) nog onvoldoende zelfstandig kunnen functioneren in de maatschappij (Ministerie van OC&W, 2008b). Ook kan deze route aangevuld worden met extra vakken en/of cursussen die binnen of buiten de school gevolgd kunnen worden. Tot slot is er een doorgaande

---

route die het mogelijk maakt door te stromen naar een ROC-opleiding op niveau 1. Wanneer leerlingen het Praktijkonderwijs verlaten om op de arbeidsmarkt aan de slag te gaan, bieden veel praktijkscholen nog een naschoolse begeleiding aan, waarbij de leerlingen ondersteund worden op de werkplek. Ook vindt er overleg plaats met de werkgever over de verdere loopbaanontwikkeling van de leerling binnen het bedrijf (Harskamp & Slof, 2006).

### **2.1.3 Kritiek huidige situatie VMBO en vernieuwde zorgstructuur**

Van verschillende kanten (Algemene Rekenkamer, 2005; Marijnissen et al., 2003; Melis, 2003) is er ook kritiek op de huidige situatie in het VMBO met de diverse leerwegen en daarin de integratie van het voormalig SVO-LOM en IVBO. Allereerst blijkt met de invoering van de verschillende leerwegen in het VMBO, het voorheen aanwezige ‘a-niveau’ verdwenen te zijn. Hiermee is de basisberoepsgerichte leerweg, het laagste niveau in het VMBO, voor veel zorgleerlingen moeilijker geworden. (Algemene Rekenkamer, 2005; Marijnissen et al., 2003; Melis, 2003). Daarnaast is het onderwijs in de onderbouw, door de eisen van de basisvorming, voor veel leerlingen te theoretisch en op taal en taalbeheersing gericht, terwijl zorgleerlingen juist vaak leerproblemen ondervinden als gevolg van een taalachterstand (Algemene Rekenkamer, 2005). De mogelijkheden tot differentiatie zijn een tweede punt van kritiek, omdat de mogelijkheden daartoe binnen een leerweg beperkt zijn, in tegenstelling tot voorheen. Leerlingen mogen binnen een leerweg wel lessen op verschillende niveaus volgen, maar kunnen geen examen doen op verschillende niveaus en worden zodoende op alle vakken op het laagste niveau geëxamineerd. Dit kan leiden tot demotivatie en voortijdige schooluitval (Algemene Rekenkamer, 2005). Een derde punt van kritiek richt zich op de vaardigheden van docenten. Voor de groep leerlingen met ernstige leer- en gedragsproblemen die nu in het VMBO terecht komen hebben docenten andere, aanvullende vaardigheden nodig. Eerder was de vakinhoudelijke kennis van een docent het belangrijkste kwalificatiecriterium, maar voor deze groep leerlingen is orthopedagogische en didactische expertise van net zo groot belang. Hierbij speelt mee dat de expertise die in het voormalig speciaal onderwijs aanwezig was, tegen de verwachting in niet is overgedragen aan het VMBO, waardoor er nog weinig kennis beschikbaar is voor het begeleiden van zorgleerlingen (Algemene Rekenkamer, 2005). Tot slot is er nog het leerwerktraject, wat ervoor heeft gezorgd dat er meer praktisch gericht onderwijs kan worden aangeboden aan zorgleerlingen (Melis, 2003). Melis (2003) ziet hierin echter ook een probleem. Leerlingen mogen pas met het leerwerktraject starten als ze 14 jaar oud zijn, wat als gevolg heeft dat leerlingen vaak genoodzaakt zijn de eerste twee jaar regulier onderwijs te volgen (vaak BBL met LWOO). Soms is dit voor leerlingen echter te hoog gegrepen waardoor de motivatie bij de leerlingen daalt en er complexe problematiek kan ontstaan (Melis, 2003). Marijnissen et al. (2003) zien de oplossing in een nieuwe passende voorziening voor de leerlingen die ‘tussen wal en schip’ vallen, welke te goed presteren voor het praktijkonderwijs en voor wie de basisberoepsgerichte leerweg te moeilijk is. Zij pleiten voor een ‘assistentenleerweg’ in het VMBO, welke zorgleerlingen in vijf jaar opleidt tot niveau 1 van het ROC (Marijnissen et al., 2003).

---

## 2.2 Indicatiestelling PrO en LWOO

Om in aanmerking te kunnen komen voor het LWOO of Praktijkonderwijs moet de school voor voortgezet onderwijs een verzoek tot indicatiestelling indienen bij de Regionale Verwijzingscommissie Voortgezet Onderwijs (RVC-VO). Voordat een school dit mag doen, moet er eerst overleg hebben plaatsgevonden met de ouders van de leerling. Verder moet de school ook gegevens over de leerling meezenden, zoals het onderwijskundig rapport van de basisschool (Ministerie van OC&W, 2002). In het onderwijskundig rapport zijn gegevens opgenomen omtrent de vorderingen, het bereikte niveau en bijzonderheden van de leerling (Inspectie van het Onderwijs, 2001). De RVC-VO bepaalt vervolgens, op basis van landelijke en uniforme criteria, of de leerling recht heeft op Praktijkonderwijs of LWOO. Wanneer dit het geval is, geeft zij een positieve indicatie af (Ministerie van OC&W, 2002). Als de leerling echter niet aan de gestelde criteria voldoet, geeft de RVC een advies. Het kan dan bijvoorbeeld zo zijn dat een leerling niet in aanmerking komt voor een PrO-indicatie, maar wel voor een LWOO-indicatie, of andersom. Na afgifte van een positieve indicatie komt de school waar de leerling geplaatst wordt in aanmerking voor een financiering van deze leerling (Melis, 2003).

De criteria waarop het RVC-VO zich baseert, zijn gericht op het IQ van de leerling, de aanwezige leerachterstanden en eventuele sociaal-emotionele problematiek. (Koopman, Derriks & Voncken, 2007). In tabel 1 zijn de door het Ministerie van OC&W (2002) wettelijk vastgelegde criteria opgenomen.

Tabel 1: Overzicht van indicatiecriteria voor het Praktijkonderwijs en het LWOO.

Indicatiecriteria			
Geïndiceerd voor:	<i>IQ</i>	<i>Leerachterstand</i>	<i>Sociaal-emotionele problematiek</i>
Praktijkonderwijs	55 tot en met 80	0,5 of meer op twee van de vier domeinen, waarbij minimaal een van de domeinen inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen omvat. Vergelijkbaar met DLE van 30, eind groep 8.	geen eisen
Praktijkonderwijs of LWOO	75 tot en met 80	0,25 of meer onder bovenstaande condities. Vergelijkbaar met een DLE van 45, eind groep 8.	geen eisen
LWOO	75 tot en met 90	0,25 tot 0,5 onder bovenstaande condities. Vergelijkbaar met een DLE van 45 tot 30, eind groep 8.	geen eisen
LWOO	91 tot en met 120	Idem als hierboven, maar nu moeten leerachterstanden veroorzaakt zijn door sociaal-emotionele problematiek.	wel vereist

\* Uit: Borstlap (2005). *VMBO; Beelden, cijfers en toekomst*

\* De waarde van de leerachterstanden binnen deze tabel kunnen worden ontleend aan de volgende formule:  $1 - (DLE/DL)$ . Hoe hoger de uitkomst van deze formule, hoe groter de leerachterstanden van de leerling zijn.

---

De criteria die in tabel 1 zijn weergegeven, moeten in samenhang met elkaar worden bekeken. Het gaat om een combinatie van het IQ, de leerachterstand en sociaal-emotionele problematiek van de leerling. Allereerst wordt er voor het IQ gebruik gemaakt van gebieden met een verschillend bereik. Voor zo'n gebied is duidelijk of een leerling op het LWOO of PrO geplaatst moet worden. Binnen het gebied van 75-80 kan een leerling zowel voor het LWOO, als het PrO in aanmerking komen. Voor het vaststellen van het IQ kan gebruik gemaakt worden van een IQ-test. Vervolgens wordt er bij de leerachterstand gekeken naar de prestaties van de leerling op vier verschillende domeinen. Deze domeinen bestaan uit inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spelling. Gegevens omtrent de leerachterstand van een leerling kunnen worden opgenomen in het onderwijskundig rapport van de basisschool. Ten slotte wordt er rekening gehouden met de sociaal-emotionele problematiek van een leerling. Hierbij gaat het om problematiek die de leerling in zijn/haar ontwikkeling en leerproces belemmert. De drie onderdelen waar specifiek naar gekeken wordt, zijn: faalangst, prestatiemotivatie en emotionele instabiliteit. Om vast te kunnen stellen of hier sprake van is, moet er een persoonlijkheidsonderzoek worden uitgevoerd door een deskundige (Ministerie van OC&W, 2002). Twee eisen die verder nog aan de criteria worden gesteld, zijn dat ze objectiveerbaar moeten zijn. Dit houdt in dat de gegevens constateerbaar, expliciet beargumenteerd en herhaalbaar moeten zijn. En ook moeten de criteria uniform zijn, ze moeten gelden voor alle leerlingen (Melis, 2003). Vanuit de tabel valt verder op te maken dat er verschillende indicaties verstrekt kunnen worden. Hieronder zullen deze mogelijke indicaties kort worden toegelicht.

Allereerst kan er een indicatie voor het Praktijkonderwijs worden verstrekt. Hiervoor moet sprake zijn van een IQ tussen de 55 en 80 en een leerachterstand van 0,5 of meer op twee van de vier bovengenoemde domeinen. Hierbij moet één van de domeinen inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen omvatten. De groep leerlingen waarvoor een indicatie voor het Praktijkonderwijs wordt verstrekt, bestaat over het algemeen uit moeilijk lerende kinderen, al dan niet met gedragsproblemen (Ministerie van OC&W, 2002).

Vervolgens kan een leerling ook in een zogenoemd overlapgebied vallen. Hierbij kan zowel een indicatie voor het Praktijkonderwijs als het LWOO worden verstrekt. Om hiervoor in aanmerking te komen, moet een leerling een IQ hebben tussen de 75 en 80 en een leerachterstand van 0,25 of meer. De leerachterstand moet ook hier twee van de vier domeinen omvatten, waarvan minimaal één op het gebied van inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen.

De derde mogelijke indicatie betreft LWOO, waarbij de leerling over een IQ tussen de 75 en 90 moet beschikken. Ook moet er dan sprake zijn van een leerachterstand tussen de 0,25 en 0,5, op twee van de vier domeinen. Net als bij de voorgaande indicaties moet één van deze twee domeinen het inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen omvatten.

Ten slotte is er nog een tweede indicatie voor het LWOO mogelijk. Hierbij moet sprake zijn van een IQ tussen de 91 en 120, in combinatie met een leerachterstand tussen de 0,25 en 0,5, op twee van de vier domeinen. Ook moet minimaal één van de twee achterstanden weer te maken hebben met



---

inzichtelijke rekenen of begrijpend lezen. Het verschil met de criteria voor de derde indicatie is dat de leerachterstanden nu samen moeten gaan met sociaal-emotionele problematiek. Als er bijvoorbeeld sprake is van een leerling met enkel een gedragsprobleem dan kan deze leerling niet in aanmerking komen voor het LWOO, omdat hiervoor ook sprake moet zijn van een leerachterstand (Ministerie van OC&W, 2002).

Het voordeel van deze vastgelegde criteria is dat het duidelijk is welke leerlingen in welk onderwijstype thuishoren. Sommige leerlingen vallen echter niet automatisch binnen deze criteria, waardoor niet meteen duidelijk is waar zij het best geplaatst kunnen worden. Deze leerlingen bevinden zich in een zogenoemd 'grijs gebied'. Leerlingen vallen binnen dit grijze gebied wanneer ze een IQ hebben van 75-80 en/of wanneer er sprake is van tegenstrijdige criteria bij de betreffende leerling. Onder deze tegenstrijdige criteria wordt verstaan dat het IQ op het ene onderwijstype wijst en de leerachterstanden op het andere. Binnen dit grijze gebied hebben de RVC's een beslissingsvrijheid omtrent de afgifte van een PrO- of LWOO-indicatie (Koopman, Derriks & Voncken, 2007). Om vervolgens over te gaan tot de plaatsing van een leerling is het volgens het Ministerie van OC&W (2002) van belang dat een school voor voortgezet onderwijs goed kan beargumenteren waarom de leerling voor een bepaald onderwijstype in aanmerking komt. Het onderwijskundig rapport van de basisschool bevat gegevens die voor die argumentatie gebruikt kunnen worden (Ministerie van OC&W, 2002).

Naast de genoemde criteria kan er worden gekeken naar allerlei andere factoren. Voorbeelden van deze factoren zijn het advies van de basisschool, ouderverwachtingen en de ontwikkeling, werkhouding en motivatie van de leerling (Koopman, Derriks & Voncken, 2007). Wanneer alle relevante gegevens in acht zijn genomen, geeft de RVC een indicatie af.

Bij de bovengenoemde procedure voor indicatiestelling zijn ook een aantal kanttekeningen te plaatsen. Hieronder zullen een aantal van deze kanttekeningen worden besproken. Om te beginnen is er sprake van een 'grijs gebied' waarbinnen de RVC's een bepaalde beslissingsvrijheid hebben. Vanuit de wet wordt echter niet duidelijk hoe hiermee om moet worden gegaan, waardoor de criteria niet zo uniform en objectiveerbaar zijn als ze in eerste instantie lijken (Melis, 2003). Vervolgens blijkt dat de huidige manier van indicatiestelling voornamelijk gericht is op kostenbeheersing. Het bepaalt alleen of de leerling in aanmerking komt voor een financiering, maar hierbij is geen aandacht voor de soort zorg die de leerling nodig heeft en hoe daar mee om moet worden gegaan. Dit leidt tot de aanbeveling om de indicatiestelling handelingsgerichter te maken (Tweede Kamer, 2005). Het derde knelpunt heeft te maken met de toepassing en afweging van de indicatiecriteria (Inspectie van het Onderwijs, 2001; Melis, 2003). Het criterium met betrekking tot de leerachterstand, gericht op twee van de vier domeinen, wordt als te ruim ervaren (Voncken, Koopman, Felix & Dekker, 2001). Ook is niet duidelijk waarom juist voor deze groottes van leerachterstanden is gekozen en wanneer er gesproken kan worden van een leerachterstand en wanneer niet (Melis, 2003). Daarnaast kan zich een probleem voordoen, wanneer een leerling een IQ heeft dat past binnen het LWOO, maar dat hij/zij het door een leerachterstand niet zou kunnen redden op het VMBO. Het is bij zo'n situatie onvoldoende duidelijk

---

welk besluit dan moet worden genomen (Voncken, Koopman, Felix & Dekker, 2001). Het volgende knelpunt heeft te maken met de procedure. Tijdens de procedure worden verschillende toetsinstrumenten gehanteerd, maar deze leveren ook verschillende testresultaten op. Wanneer een leerling met een ander instrument zou zijn getest, was hij/zij misschien niet op hetzelfde onderwijstype terecht gekomen (Voncken, Koopman, Felix & Dekker, 2001). Een laatste knelpunt dat hier zal worden belicht heeft betrekking op de sociaal-emotionele problematiek. Als een leerling een IQ-score heeft tussen 91 en 120 moeten de leerachterstanden veroorzaakt zijn door de sociaal-emotionele problematiek. Dit laatste hoeft niet altijd het geval te zijn, aldus Melis (2003). Ook de onderbouwing met betrekking tot de sociaal-emotionele problematiek en de juiste toetsing van deze problematiek worden als knelpunten ervaren (Voncken, Koopman, Felix & Dekker, 2001).



---

### 3. Theoretisch kader

Naast het beleidskader, dat in het vorige hoofdstuk aan bod is gekomen, is ook een theoretisch kader opgesteld waarin belangrijke onderzoeksbevindingen centraal staan. Met betrekking tot het onderwerp van dit onderzoek, leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO, is echter weinig literatuur beschikbaar. De literatuur die in dit theoretisch kader behandeld wordt is daarom gericht op een bredere doelgroep, namelijk leerlingen in het VMBO. Het enige onderzoek waarin specifiek gekeken is naar PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO is het onderzoek van Koopman, Derriks en Voncken (2007).

Om te beginnen wordt de schoolloopbaan in het VMBO nader bekeken. Hierin is aandacht voor de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs, het basisschooladvies en de knelpunten die hierbij kunnen ontstaan. Daarnaast zal de plaatsing van leerlingen in het VMBO aan bod komen, het proces van indicering dat daaraan voorafgaat en de motieven die op de plaatsing van invloed zijn. Het verloop van de schoolloopbaan en de leerlingstromen die daarin mogelijk zijn worden ook besproken. Het tweede onderwerp binnen dit theoretisch kader heeft betrekking op de factoren die van invloed zijn op het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen in het VMBO. Deze factoren zijn ingedeeld in drie verschillende categorieën: kenmerken van de leerling, de opleiding en de schoolorganisatie. Binnen deze categorieën worden verschillende factoren onderscheiden, zoals achtergrondkenmerken van de leerling, kenmerken van de docent en het pedagogisch klimaat van de school. Tenslotte wordt er in de conclusie van dit hoofdstuk aangegeven welke van de hieronder besproken onderzoeksresultaten meegenomen worden in het onderzoek naar leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO.

#### 3.1 De schoolloopbaan in het VMBO - van begin tot eind

De schoolloopbaan van leerlingen is te omschrijven als de weg of route die zij door het onderwijs volgen. Gedurende de schoolloopbaan zijn er verschillende momenten die deze route min of meer vastleggen of beïnvloeden. Dit begint bij de overgang tussen primair en voortgezet onderwijs. In deze overgang is het advies van de basisschool van belang, welke in grote mate de schoolloopbaan van leerlingen vastlegt. Daarnaast kunnen er rondom deze overgang knelpunten ontstaan die invloed hebben op de doorgaande lijn in de ontwikkeling van leerlingen en het daarmee succesvol vervolgen van hun schoolloopbaan. Vervolgens bepaalt het proces van indicering en de daarop volgende plaatsing in het voortgezet onderwijs de daadwerkelijke start van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Vanaf dat moment kan er gekeken worden naar het verloop van de schoolloopbaan, waarbij er onderscheid gemaakt wordt tussen opstroom, doorstroom en afstroom. De hierboven genoemde momenten die in de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie een belangrijke plek innemen, zullen in deze paragraaf besproken worden.

---

### **3.1.1 Overgang primair onderwijs - voortgezet onderwijs**

De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs is een belangrijk moment in de schoolloopbaan van leerlingen (Driessen & Doesborgh, 2005a; Driessen & Doesborgh, 2005b; Driessen, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 2007b). Deze overgang wordt echter ook al lange tijd als een probleem gezien, waarbij twee elementen te onderscheiden zijn. Aan de ene kant de problemen die kunnen ontstaan rondom de schoolkeuze en toelating, aan de andere kant de problemen die te maken hebben met de veranderingen die optreden bij de overgang. Bij dit laatste gaat het om problemen als gevolg van verschillen in de inrichting en werkwijze tussen het basis- en voortgezet onderwijs. Deze twee elementen staan samen bekend als de ‘aansluitingsproblematiek Primair Onderwijs (PO) - Voortgezet Onderwijs (VO)’ (Verbeek, van Eck, Glaudé, Ledoux & Voncken, 2005). Deze aansluitingsproblematiek blijkt vooral van invloed te zijn bij zorgleerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Vanuit dit oogpunt wordt er in deze paragraaf aandacht besteed aan aspecten die een rol spelen bij de overstap naar het voortgezet onderwijs van deze leerlingen. Als eerste komt het basisschooladvies aan bod en de mogelijke problemen die daarbij kunnen ontstaan. Als tweede wordt er ingegaan op mogelijke knelpunten in de doorgaande lijn van basis- naar voortgezet onderwijs. Hierin staan veranderingen centraal die optreden bij de overgang, welke voornamelijk te maken hebben met verschillen in de inrichting van het onderwijs.

#### *Het advies van de basisschool*

Aan het eind van de basisschool wordt een advies gevormd met betrekking tot het voortgezet onderwijs. Dit advies legt de verdere onderwijsloopbaan van leerlingen voor een groot deel vast, waarmee ook de beroepsmogelijkheden en maatschappelijke kansen (Driessen & Doesborgh, 2005a; Driessen & Doesborgh, 2005b; Driessen, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2007b). Het basisschooladvies wordt opgesteld op basis van de inzichten die de school heeft verkregen van de ontwikkelmogelijkheden van de leerling, gedurende de jaren dat de leerling bij hen op school zat. Deze inzichten geven kennis over leerling-factoren, zoals prestaties, motivatie en zelfstandigheid. Het advies moet worden begeleid door een onafhankelijk toetsgegeven, welke in de meeste gevallen de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito is, de Cito-toets (Inspectie van het Onderwijs, 2007b).

Driessen en Doesborgh (2005a) merken hierbij op dat sommige scholen voor voortgezet onderwijs nadrukkelijk een bepaalde minimumscore op de Cito-toets eisen voor toelating tot een schooltype. Hierdoor wordt aan de Cito-toets een groot gewicht toegekend en wordt de speelruimte van leerkrachten, leerlingen en ouders beperkt, wat voor een klein, maar groeiend aantal scholen reden is om het gebruik van de Cito-toets af te wijzen (Driessen & Doesborgh, 2005a).

In het schooljaar 2005/2006 deed 81,2 % van de basisscholen mee aan de Cito-toets. Op deze scholen doet echter 5,2 % van de leerlingen niet mee aan de toets, waarvan iets meer dan de helft (2,9%) leerlingen zijn die naar verwachting naar het VMBO met LWOO zullen gaan. Bij leerlingen die niet deelnemen aan de toets wordt het advies in veel gevallen gebaseerd op de resultaten op toetsen

---

van het leerlingvolgsysteem van de basisschool. Daarnaast zijn er, wanneer het zorgleerlingen betreft, vaak psychologische tests en een intelligentietest uitgevoerd, welke het advies ook kunnen ondersteunen. Er zijn echter wel andere consequenties van het niet deelnemen aan de Cito-toets, waardoor het uit pedagogische overwegingen volgens de Inspectie van het Onderwijs niet wenselijk is leerlingen uit te sluiten van deelname aan de toets. Het uitgesloten worden van deelname, sluit leerlingen ook in sociaal opzicht uit: leerlingen tellen letterlijk wel of niet mee. Daarnaast kan niet-deelname voor deze leerlingen demotiverend zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2006a).

Betrouwbare gegevens over achtergrondkenmerken en de thuissituatie van leerlingen, over intelligentie en motivatie en over het actuele prestatieniveau van de leerling zijn van belang voor een optimale advisering (Inspectie van het Onderwijs, 2007b). Echter objectieve gegevens over intelligentie en motivatie ontbreken vaak, terwijl deze relevante voorspellers van schoolsucces zijn gebleken (Kuyper & van der Werf, 2001). In de praktijk komt de combinatie van het schooladvies met de score op een landelijk genormeerde prestatietoets het meeste voor in het opstellen en valideren van het schooladvies. De inspectie noemde dit recent een 'kwetsbare combinatie': het geobjectiverde prestatieniveau is dan de enige validering van het oordeel van de basisschool, waarbij geobjectiverde informatie over intelligentie en motivatie niet wordt meegenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2007a).

Deze in de praktijk gehanteerde 'kwetsbare combinatie' en de daaruit voortvloeiende dominante rol van prestaties bij het schooladvies, wordt in diverse onderzoeken aangetoond (Driessen & Doesborgh, 2005a; Driessen, 2006; Luyten & Bosker, 2004). Prestaties in de vakken taal, lezen en rekenen blijken voor een overgroot deel de hoogte van het basisschooladvies te bepalen.

Luyten en Bosker (2004) onderzochten hoe meritocratisch schooladviezen zijn, waarmee bedoeld wordt dat schooladviezen gebaseerd zijn op de door de leerling geleverde prestaties en vertoonde inzet en dat achtergrondkenmerken bij het geven van het advies achterwege worden gelaten. Zij vonden een zeer sterke samenhang tussen adviezen en prestaties en inzet en een relatief geringe invloed van achtergrondkenmerken. Ook concluderen zij dat de capaciteiten van de leerling een steeds prominentere rol in het adviseringstraject zijn gaan spelen, wat ze toeschrijven aan de toename in het gebruik van de Cito-Eindtoets. Wel merken ze hierbij op dat op scholen die deze eindtoets niet afnemen bij hun leerlingen, de achtergrond van de leerling wel een grotere rol speelt (Luyten & Bosker, 2004).

Ook Driessen & Doesborgh (2005a) vonden resultaten in hun onderzoek die wijzen op de grote rol van cognitieve aspecten/prestaties van de leerling bij het schooladvies. Daarnaast zijn sociaal-emotionele capaciteiten van belang. De ondersteuning thuis, eindtoetsresultaten en beheersing van het Nederlands blijken minder mee te wegen.

Onderzoek van Roeleveld (2005) naar de effecten van het advies en de bezochte basisschool op de positie in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs toont eenzelfde beeld. Het basisschooladvies blijkt een krachtige voorspeller te zijn van de onderwijspositie van leerlingen in het vierde jaar. Ruim

---

60 % van de verschillen tussen leerlingen in het vierde jaar kunnen voorspeld worden uit het basisschooladvies dat zij hebben gekregen. De voorspellende waarde van het advies ligt duidelijk hoger dan prestatiescores in de vorm van taal- en rekentoetsen en dan de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

#### *Knelpunten in de doorgaande lijn PO - VO*

Vrijwel alle basisscholen hebben aandacht voor de overdracht van informatie wanneer een leerling de overstap maakt naar het voortgezet onderwijs. Naast het advies dat de basisschool de leerlingen meegeeft, wordt de informatieoverdracht uitgebreid door het invullen van het onderwijskundig rapport of van inlichtingenformulieren die zijn aangereikt door de VO-school (Inspectie van het Onderwijs, 2007a). Toch zijn er ook een aantal problemen die hierbij optreden.

Allereerst blijkt de informatie in het onderwijskundig rapport niet altijd toereikend te zijn. Met name informatie over het cognitieve niveau (o.a. het IQ) en sociaal-emotioneel gedrag is niet altijd in zijn volledigheid aanwezig (Inspectie van het Onderwijs, 2002; 2006b). In de praktijk weet de basisschool meer over de leerlingen dan dat zij in het onderwijskundig rapport overdragen. Om nauwkeuriger aan te kunnen sluiten op het door de basisschool gesignaleerde niveau van de leerling, zouden scholen voor voortgezet onderwijs concreter kunnen aangeven welke informatie nodig is voor de voortgang in de begeleiding (Inspectie van het Onderwijs, 2005a; 2007a). Hierbij is het van belang het effectief gebruik van die informatie als uitgangspunt te hanteren. Immers scholen voor basisonderwijs worden pas gestimuleerd de benodigde informatie over te dragen, wanneer scholen voor voortgezet onderwijs deze informatie daadwerkelijk gaan gebruiken. In het onderwijskundig rapport zou het cognitieve niveau uitgebreider omschreven kunnen worden door middel van DLE's, vaardigheidsscores en percentages op de diverse domeinen in de eindtoets.

Ook het sociaal-emotioneel functioneren zou beter in kaart gebracht kunnen worden, met behulp van eenduidige observatie-instrumenten of genormeerde vragenlijsten (Inspectie van het Onderwijs, 2007a). Het ontbreken van een duidelijke structurering in de informatieoverdracht, maakt de overdracht te veel persoonsafhankelijk (Inspectie van het Onderwijs, 2005a). Ook toenemende personele wisselingen in groep 8 - docenten, maken dat kennis over de onderwijskundige inrichting van het VMBO en persoonlijke contacten met het voortgezet onderwijs minder gegarandeerd zijn, en vaker opnieuw ontwikkeld moeten worden (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). Dit terwijl deze persoonlijke contacten bij zorgleerlingen van groot belang zijn. De Inspectie van het Onderwijs (2006b; 2007c) benadrukt het belang van een 'warme overdracht' tussen vertegenwoordigers van beide sectoren, met name wanneer het leerlingen betreft met een achterstand van een half jaar of meer of wanneer er sprake is van leer- en/of gedragsproblemen.

Naast deze 'warme overdracht' kunnen de handelingsplannen die gehanteerd zijn in het basisonderwijs, directe aanknopingspunten bieden voor de continuering van de zorg voor deze leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ook Melis (2003) pleit ervoor de planmatig uitgevoerde zorg die

---

in het basisonderwijs is gegeven, op te nemen in het Onderwijskundig Rapport of mee te nemen in de ‘warme overdracht’.

Bij een doorlopende lijn van basisschool naar voortgezet onderwijs speelt ook de aansluiting van onderwijsinhoud en pedagogisch-didactische aanpak een rol. Verbeek et al. (2005) constateert dat deze aspecten minder onderwerp van verbetering zijn dan aansluitingsproblemen rondom de schoolkeuze en toelating. Als oorzaak noemen zij dat het basis- en voortgezet onderwijs sterk gescheiden systemen zijn. Ook van der Veen (2005) noemt dit als oorzaak voor de relatief grote overgang tussen basis- en voortgezet onderwijs, met een problematische aansluiting van pedagogisch-didactische aanpak als gevolg.

De Inspectie van het Onderwijs (2006b) noemt daarnaast de cultuur- en organisatie verschillen tussen beide sectoren als oorzaak voor de verschillen in pedagogisch-didactische aanpak. In het basisonderwijs is er vaak één groepsleerkracht, welke binnen het onderwijsleerproces veel aandacht kan geven aan pedagogische aspecten. Het voortgezet onderwijs is door de vakkenstructuur meer leerstof gericht (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). VMBO-scholen zoeken de oplossing voor een goede overgang in het werken met kernteams, waarin de leerling meer centraal staat. Dit houdt in dat een klein team van leraren verantwoordelijk is voor zowel de leerprestaties als het welbevinden van de leerlingen, wat een sterke overeenkomst vertoont met de werkwijze in het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2006b; 2007a; 2007c). Daarnaast is het volgens de Inspectie (2006b) van belang te investeren in de functie en selectie van mentoren in de brugklas. Zij constateert dat de mate waarin leerlingen worden geholpen bij het oplossen van overgangsproblemen te sterk afhankelijk is van de persoonlijkheid en werkwijze van individuele mentoren en leraren.

Een andere belangrijk rol in de problemen rondom de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs is weggelegd voor verschillen in zorgstructuren. De Inspectie van het Onderwijs noemt in diverse publicaties (2005a; 2006b; 2007a) aspecten met betrekking tot de zorg die op het basis- en voortgezet onderwijs van elkaar verschillen. In het basisonderwijs zijn de groepen wat capaciteiten betreft, bijna altijd heterogeen samengesteld. Dit heeft ervoor gezorgd dat het basisonderwijs al jaren investeert in leraarvaardigheden om de zorg binnen de groep af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Het accent van de uitvoering van de zorg ligt dan ook bij de groepsleraar. De zorg in het basisonderwijs is gericht op de doorgaande ontwikkeling, ook als deze moeizamer en trager verloopt dan bij leeftijdsgenoten (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). In het voortgezet onderwijs is de zorg vooral verbonden aan de plaatsing in een leerweg, die aansluit bij de capaciteiten van de leerling. Als gevolg hiervan zijn de klassen homogener samengesteld en is er weinig sprake van aansluiting bij individuele verschillen in één klas. Van extra ondersteuning binnen de groep is weinig sprake. Buiten de klas is er op beperkte schaal extra ondersteuning (Inspectie van het Onderwijs, 2007a).

Daarnaast heeft de Inspectie (2005a; 2007a) een accentverschuiving geconstateerd tussen het basis- en voortgezet onderwijs met betrekking tot de inhoud van de hulp. In het basisonderwijs is de zorg vooral gericht op de instrumentele vaardigheden, zoals lezen, spelling en rekenen. Het voortgezet



---

onderwijs focust in de begeleiding van leerlingen meer op de sociaal-emotionele problematiek. De zorg voor cognitieve ontwikkeling wordt hier opgevangen in de verschillende leerwegen, waarmee wordt aangesloten bij de capaciteiten van leerlingen. Toch is er in het voortgezet onderwijs ook op het cognitieve gebied sprake van uitval, wat vragen oproept over de effectiviteit van de zorg die geboden wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2005a; 2007a). Uit een kleinschalig onderzoek van de Inspectie (2005b) blijkt dat zowel in het basis- als het voortgezet onderwijs scholen een bepaalde structuur hebben opgezet voor de zorg aan leerlingen met een specifieke behoefte. Deze structuur omvat zorgcoördinatoren, de inzet van instrumenten voor het analyseren van leer- en gedragsproblemen, het houden van leerlingbesprekingen en de mogelijkheid een beroep te doen op externe deskundigen. Voor wat betreft de inzet van instrumenten voor het analyseren van problemen, blijken basisscholen in de regel een samenhangend systeem te hebben van methodeonafhankelijke toetsen voor de basisvakken (technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen). Het voortgezet onderwijs daarentegen heeft geen eenduidig systeem van genormeerde toetsen voor deze basisvakken, wat het bemoeilijkt de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen en problemen te kunnen signaleren (Inspectie van het Onderwijs, 2006b).

### ***3.1.2 De plaatsing in het voortgezet onderwijs***

De plaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs, vindt in de meeste gevallen direct plaats door de aanmelding van ouders bij de desbetreffende school. Wanneer het zorgleerlingen betreft, gaat er echter nog een heel proces aan de plaatsing vooraf. Voor die leerlingen is het noodzakelijk een RVC-indicatie aan te vragen, om zo een adequate beslissing te kunnen maken over het plaatsen van een dergelijke leerling in het VMBO. Dit proces zal hieronder beschreven worden, om daarna over te gaan op de plaatsing en de motieven die daarop van invloed zijn.

#### ***Het proces van indicering***

Bij de aanvraag voor indicatiestelling is een grote rol weggelegd voor het basisonderwijs. Volgens de regeling ‘regionale verwijzingscommissies en zorgbudget voortgezet onderwijs 2002-2003’, moet een aanvraag voor indicatiestelling ondersteund worden door een goede beredeneerde motivering die aansluit op het onderwijskundig rapport van de basisschool. Uit deze motivering moet blijken dat op grond van de ervaringen die er zijn geweest in het onderwijsleerproces van de leerling, er gesproken kan worden van een zorgleerling. De basisschool is op het moment van de aanvraag tot indicatiestelling de enige die deze motivering zou kunnen onderbouwen, want de leerling is dan immers nog niet op een VO-school toegelaten. Tegelijkertijd komt de basisschool hierdoor in de positie om leerlingen aan te wijzen die mogelijk zorgleerlingen in het voortgezet onderwijs zouden kunnen zijn (Melis, 2003). De Inspectie van het Onderwijs (2006b) merkt hierbij op dat de aanmelding van leerlingen, waarvan door de basisschool gedacht wordt dat deze in aanmerking komen voor LWOO, bij het voortgezet onderwijs zo vroeg mogelijk plaats moet vinden. De indicatieprocedure bij de RVC kost tijd, wat tot problemen

---

kan leiden als de procedure pas begint na de officiële aanmelding van leerlingen. Wanneer de basisscholen eerder aan het voortgezet onderwijs doorgeven welke leerlingen in aanmerking komen voor LWOO, kunnen deze scholen eerder starten met voorbereiden en kan er vanaf het begin van het schooljaar gerichte hulp worden geboden (Inspectie van het Onderwijs, 2006b).

In groep 8 van de basisschool blijkt ongeveer 6 % van de leerlingen te werken op een eigen leerlijn, omdat de taal- en rekenachterstanden te groot zijn om in de groep mee te kunnen (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). In overeenkomst hiermee vond Driessen & Doesborgh (2005b) dat ongeveer 6 % van de leerlingen een LWOO-advies van de basisschool krijgt. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs blijkt het percentage zorgleerlingen te verdubbelen, wanneer er gekeken wordt naar het aantal aanvragen en indicaties voor LWOO en PrO. Dit grotere percentage kan deels verklaard worden doordat er ook leerlingen vanuit het speciaal basisonderwijs instromen in het voortgezet onderwijs, welke niet meegeteld zijn bij die 6 % (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Volgens Driessen & Doesborgh (2005b) komt echter de grote meerderheid van de leerlingen die bij de RVC's worden aangemeld rechtstreeks uit het reguliere basisonderwijs, wat ongeveer 65 % van alle aanmeldingen is. Deze afwijking is ook gesignaleerd door de Algemene Rekenkamer (2005), welke wijst op de financiële belangen van VO-scholen bij het indiceren van PrO- en LWOO-leerlingen. Voor elke leerling met een PrO- of LWOO-indicatie ontvangt een school voor voortgezet onderwijs extra middelen, terwijl het in het basisonderwijs voor de bekostiging niet uitmaakt of een school veel of weinig zorgleerlingen heeft (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). Het is echter ook mogelijk dat er in het voortgezet onderwijs achterstanden gesignaleerd worden die het basisonderwijs over het hoofd heeft gezien of niet als een probleem ziet (Inspectie van het Onderwijs, 2008).

Melis (2003) wijst ook in dit kader op het belang van samenwerking en afstemming tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs rondom de overgang. Wanneer deze niet goed verloopt, werkt dit in de hand dat alle leerlingen die zich aanmelden op het VMBO 'aan de poort' worden getest. Ook hij noemt het financiële belang voor de scholen en geeft hierbij aan dat de doelstelling van VO-scholen bij het 'testen aan de poort' kan zijn om voor zoveel mogelijk leerlingen LWOO-middelen te verwerven. Nog een doelstelling die bij het 'testen aan de poort' een rol kan spelen heeft betrekking op de selectie van leerlingen. Scholen willen op basis van testgegevens kunnen beslissen welke leerlingen beter niet aangenomen kunnen worden. Dit om latere problemen met afstroom te voorkomen en zeker te stellen dat er geen leerlingen worden aangenomen waar de school geen adequaat onderwijsaanbod voor heeft (Melis, 2003).

De RVC's verzamelen jaarlijks in hun database de gegevens over het proces van het indienen van een aanvraag tot en met het afgeven van een indicatie. De database omvat per aangemelde leerling gegevens die noodzakelijk zijn voor het toetsen van de leerling aan de indicatiecriteria. Het gaat hierbij om gegevens over het IQ, de leerachterstanden en in sommige gevallen de aanwezige sociaal-emotionele problematiek. Deze gegevens vormen samen met de motivatie voor de aanvraag tot indicatiestelling de basis van de besluitvorming van de RVC (Koopman, Derriks & Voncken, 2007). Uit

---

onderzoek van Koopman, Derriks en Voncken (2007) hiernaar is gebleken dat het totaal aantal aanmeldingen voor zowel PrO- als LWOO-indicaties sinds 2003 stabiel was rond de 33.000, maar dat deze in 2005 licht gestegen is naar ruim 36.000 aanvragen. Landelijk gezien is 1 op de 4 van deze aanvragen er een voor Praktijkonderwijs. Van alle aanvragen die in het schooljaar 2005/2006 zijn ingediend, wordt er door de RVC's voor het grootste deel een indicatie afgegeven. Over 94 % van de LWOO-aanvragen wordt een positieve indicatie afgegeven, wat bij de PrO-aanvragen een percentage is van 96 %. Voor 2 % van de aanvragen voor PrO wordt een afwijkende indicatie voor het LWOO afgegeven. Een aanvraag voor LWOO wordt in 1 % van de gevallen een afwijkende indicatie voor het Praktijkonderwijs. Daarnaast is 2 % van het totale aantal indicaties niet behandelbaar en nog eens 2 % van de aanvragen wordt een negatieve indicatie, oftewel geen indicatie (Koopman, Derriks & Voncken, 2007).

#### *Plaatsing in het voortgezet onderwijs*

Naast een analyse van de gegevens van de RVC over de aanvraag en afgifte van indicaties in 2005/2006 onderzochten Koopman, Derriks en Voncken (2007) waar leerlingen met een indicatie Praktijkonderwijs geplaatst worden. Hieruit is gebleken dat 71 % van deze leerlingen in het eerste leerjaar ook daadwerkelijk in het Praktijkonderwijs geplaatst worden. Het aantal leerlingen dat in het eerste leerjaar in het LWOO van het VMBO start is 23 %. De overige 6 % van de leerlingen start in een OPDC (2 %) of ISK (2 %) of is onbekend (2 %).

De beslissing die gemaakt wordt omtrent de plaatsing van leerlingen met een PrO-indicatie is een weloverwogen beslissing. Voor een aanvraag bij de RVC wordt ingediend heeft er binnen de regio, vaak in de PCL, overleg plaatsgevonden over de mogelijkheden voor plaatsing, op basis van testen en intakeprocedures, overleg en discussie. Met name de groep leerlingen die binnen de beleidsruimte van de RVC valt, wordt besproken. Daarbij wordt er vaak melding gemaakt van mogelijke sociaal-emotionele problemen die een rol spelen, maar niet direct betrekking hebben op de leerachterstanden. Bij plaatsing van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO is er daardoor zelden sprake van 'het voordeel van de twijfel', maar bestaat de stellige verwachting dat de leerling het onderwijs in het VMBO zal afmaken (Koopman, Derriks & Voncken, 2007).

De mening van ouders bij de aanvraag, plaatsing en verdere loopbaan van de leerling, komt niet altijd overeen met die van de actoren die de beslissingen nemen op dit gebied. De wens een diploma te halen, de beeldvorming ten aanzien van het Praktijkonderwijs, te late informatie vanuit de basisschool, teleurstelling vanwege het moeten afstromen of onder- of overschatting van de capaciteiten van het kind, zijn aspecten waarover onenigheid kan ontstaan, welke in het onderzoek van Koopman, Derriks en Voncken (2007) genoemd worden.

---

### *Motieven van invloed op de plaatsing*

Volgens scholen voor voortgezet onderwijs speelt het advies van de basisschool een centrale rol bij de plaatsing en selectie van leerlingen. In de beleving van basisscholen baseren VO-scholen zich vaak te veel en te eenzijdig op de scores van de Cito-eindtoets (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). De daadwerkelijke plaatsing gebeurt echter voor veruit de meeste leerlingen op basis van het advies dat zij krijgen van de basisschool (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Koopman, Derriks en Voncken (2007) onderzochten welke motieven er bij de plaatsing van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO een rol speelden. Het motief dat hierin het vaakst genoemd werd, was ook het ‘advies van de basisschool’ (25 %). Op de tweede plek werden ‘cognitieve mogelijkheden’ genoemd (18 %), welke vooral bij buitenlandse leerlingen het vaakst wordt genoemd omdat deze vaak geen basisonderwijs in Nederland gevolgd hebben. Op de derde plaats komt het IQ (14 %), gevolgd door de werkhouding van de leerling en de uitdrukkelijke wens van de ouders.

### **3.1.3 Het verloop van de schoolloopbanen**

Elk jaar starten er, na het verlaten van de basisschool, ongeveer 190.000 leerlingen met hun schoolloopbaan op het voortgezet onderwijs. Uit onderzoek van de Inspectie (2007a) blijkt dat één op de vier leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs niet meer op het niveau van het basisschooladvies zit. In deze paragraaf wordt er gekeken naar de leerlingstromen in het VMBO, om zo een kader te bieden om de schoolloopbanen van PrO-leerlingen in het VMBO te kunnen beschrijven.

Om schoolloopbanen in kaart te kunnen brengen, is het allereerst noodzakelijk de begrippen die hierbij gehanteerd worden te omschrijven. Binnen een schoolloopbaan kan er sprake zijn van opstroom, doorstroom, afstroom en uitstroom. Onder opstroom wordt verstaan dat een leerling na de overgang in schooljaren op een hoger onderwijsniveau terecht komt, dan waarin hij/zij het betreffende jaar zat. Er kan hierbij onderscheid gemaakt worden tussen relatieve opstroom en strikte opstroom. Relatieve opstroom is de overgang van een brede of combinatieklas naar het hoogste niveau van die combinatieklas, bijvoorbeeld de overgang van een basis/kader klas naar een kader klas. Strikte opstroom is de overgang waarbij de leerling een volledig niveau omhoog gaat, bijvoorbeeld van een kaderklas naar een TL-klas. Doorstroom is de overgang van een leerling binnen hetzelfde niveau naar het volgende leerjaar, de zogenaamde reguliere route. Bij afstroom is er sprake van dat een leerling na de overgang in een lager onderwijstype terecht komt. Net als bij opstroom, is ook hier een onderscheid te maken tussen relatieve en strikte afstroom. Opstroom en afstroom kunnen beide gepaard gaan met doubleren, echter komt de combinatie van doubleren en plaatsing in een hoger niveau maar weinig voor. Opstroom en afstroom kunnen ook gedefinieerd worden ten opzichte van het advies van de basisschool, wat verderop duidelijk zal worden aan de hand van een aantal onderzoeksresultaten. Tot slot is er sprake van uitstroom wanneer een leerling het regulier voortgezet onderwijs verlaat naar een ander opleidingstype. Hierbij kan gedacht worden aan het voortgezet speciaal onderwijs of bepaalde opleidingen in het MBO (Kuyper & van der Werf, 2007).

---

In 2007 deed de Inspectie van het Onderwijs onderzoek naar op- en afstroom in het voortgezet onderwijs, waarbij het basisschooladvies als referentiepunt diende. Hieruit bleek dat 11 % van de leerlingen uit het derde leerjaar zijn afgestroomd ten opzichte van hun basisschooladvies. Voor 13 % van de leerlingen was er sprake van een lager advies dan hun positie in het derde leerjaar, zij stroomden op naar een hoger onderwijstype. Ruim 3 % van de leerlingen in 2005 bleef zitten in de eerste of tweede klas (Inspectie van het Onderwijs, 2007a). Al eerder (zie paragraaf 3.1.1) werd gesproken over knelpunten die een succesvolle schoolloopbaan in de weg zouden zitten. Naast de kwaliteit van het basisschooladvies en de problemen die kunnen optreden rond de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, blijken kenmerken van leerlingen en scholen een rol te spelen bij doublure en afstroom van leerlingen. In de volgende paragraaf zal dieper ingegaan worden op de factoren die van invloed zijn op de schoolloopbanen van leerlingen.

#### *Op- en afstroom van leerlingen met een PrO-indicatie*

De op- en afstroommogelijkheden van leerlingen met een PrO-indicatie zijn de afgelopen jaren als gevolg van veranderingen in het beleid niet altijd hetzelfde geweest. In de eerste jaren van het beleid ten aanzien van de vernieuwde zorgstructuur in het VMBO werd gesteld dat het Praktijkonderwijs alleen bestemd is voor die leerlingen bij wie overduidelijk is vastgesteld dat zij geen diploma in het VMBO kunnen behalen (Koopman, Derriks & Voncken, 2007). Voor de leerlingen die binnen het grensvlak PrO/LWOO vallen, werd in deze overgangsjaren het uitgangspunt ‘het voordeel van de twijfel’ gehanteerd. Dit houdt in dat de leerlingen waarvan het niet overduidelijk is dat zij voor het Praktijkonderwijs in aanmerking komen, met het oog op zijn/haar toekomstperspectief, een toelaatbaarheidsindicatie voor het LWOO krijgen. Als het LWOO voor deze leerlingen toch de moeilijk blijkt, kan de leerling alsnog afstromen naar het Praktijkonderwijs. Deze ‘afstroombenadering’ werd door het ministerie van OC&W niet als een fraaie oplossing gezien, maar er werd toch voor gekozen omdat opstroom van het Praktijkonderwijs naar het LWOO programmatisch vrijwel onmogelijk werd geacht (Melis, 2003).

Toen er vanuit de praktijk de vraag kwam om opstroom voor leerlingen met een PrO-indicatie naar het LWOO toch mogelijk te maken, is deze mogelijkheid, weliswaar voor incidentele gevallen, in het beleid opgenomen. In de ‘Regeling 2002/2003’ is het uitgangspunt geweest dat opstroom mogelijk moet zijn (Koopman, Derriks & Voncken, 2007; Melis, 2003). Bij de opstelling van deze regeling had het ministerie van OC&W twee situaties voor ogen: a. leerlingen die na enige tijd in het praktijkonderwijs zich zodanig ontwikkelen dat instroom in het eerste jaar in het VMBO in de rede ligt en b. leerlingen voor wie de RVC een PrO-indicatie afgeeft, maar waar de ouders en de school besluiten de leerling te laten starten in het VMBO. De minister benadrukte de verwachting dat dit om incidentele gevallen zal gaan, want opstroom is alleen mogelijk wanneer een leerling in staat is om in relatief korte tijd een behoorlijke leerachterstand in te lopen ten opzichte van LWOO-leerlingen. Door deze regeling zijn de mogelijkheden tot opstroom voor PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO vergemakkelijkt. Er is echter

---

in tegenstelling tot het beleid in de overgangsjaren in deze periode geen afstroom van het LWOO naar het Praktijkonderwijs mogelijk voor leerlingen met een LWOO-indicatie. Deze veranderingen in het beleid hebben geleid tot een toename in het aantal PrO-aanvragen bij de RVC's vanaf 2001 tot 2005 (Koopman, Derriks & Voncken, 2007). Afstroom van leerlingen met een LWOO-indicatie naar het Praktijkonderwijs is in deze periode niet meer mogelijk, dus scholen moeten zorgvuldiger overwegen of zij een risico lopen met het aannemen van leerlingen uit het grijze gebied tussen PrO en LWOO. In veel gevallen wordt er dan een aanvraag voor het PrO gedaan, want dit is wat betreft de afstroommogelijkheden een 'veilige indicatie' (Koopman, Derriks & Voncken, 2007; Melis, 2003).

Vanaf 2004 is de 'Regeling Bijzondere Gevallen' van kracht, ook wel bekend als de 'nooddeur-kattenluik' regeling. Deze regeling heeft het mogelijk gemaakt om LWOO-geïndiceerde leerlingen en leerlingen met een indicatie voor speciaal onderwijs toe te laten tot het Praktijkonderwijs, de zogenaamde nooddeur (Koopman, Derriks & Voncken, 2007; Koers VO, 2005; van der Meulen & Franken, 2003). Daarnaast is er een uitzonderingsmogelijkheid voor leerlingen met een aangetoonde leerachterstand op het niveau van het Praktijkonderwijs, die niet kunnen worden geïndiceerd voor PrO of LWOO en niet voor LGF in aanmerking komen, welke ook wel omschreven wordt als het kattenluik. Bij het 'kattenluik' benadrukt het ministerie van OC&W dat dit hoge uitzonderingen betreft (van der Meulen & Franken, 2003).

Zoals het beleid op dit moment vormgegeven is, zijn er verschillende onderwijsroutes die leerlingen met een PrO-indicatie in hun schoolloopbaan kunnen doorlopen:

- leerlingen gaan naar het Praktijkonderwijs en vervolgen daar hun schoolloopbaan
- leerlingen zitten 1 jaar in het Praktijkonderwijs, al dan niet in een schakelklas of traject, en gaan vervolgens door naar het VMBO met LWOO (de zogenoemde zij-instromers)
- leerlingen worden onmiddellijk op het VMBO met LWOO geplaatst zonder op het Praktijkonderwijs te hebben gezeten en vervolgen daar hun schoolloopbaan

De grootste groep leerlingen die met een PrO-indicatie naar het VMBO gaat, start daar meteen na het verkrijgen van de indicatie. De opstroom naar het VMBO uit het Praktijkonderwijs een jaar later is kleiner (Koopman, Derriks & Voncken, 2007).

### **3.2 Factoren die van invloed zijn op de schoolloopbanen**

Hoe de schoolloopbaan van leerlingen verloopt, wordt beïnvloed door verschillende factoren. Om ervoor te zorgen dat leerlingen hun schoolloopbaan op een goede manier doorlopen, is het van belang om die factoren in kaart te brengen. Wanneer de belangrijkste factoren in kaart zijn gebracht, kan hierin het onderwijs rekening mee worden gehouden, zodat zoveel mogelijk leerlingen het onderwijs op een succesvolle manier kunnen doorlopen (Mulder, de Boom, Heyl, Klatter & Severiens, 2003).

Naar de invloed van deze factoren is al heel wat onderzoek verricht, onder andere door Mulder et al. (2003). Severiens en Verstegen (2007) hebben vervolgens de uitkomsten van de drie metingen van

---

Mulder et al. (2003) samengevat. Verder zijn verschillende onderzoeken gericht op de risicofactoren omtrent een problematische schoolloopbaan of voortijdig schoolverlaten (den Boer & Uerz, 2000; Rijken & Harms, 2002; de Vries & Dijk, 2008). Hieronder zullen een aantal onderzoeken worden besproken, die aandacht hebben besteed aan factoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Allereerst is door Mulder et al. (2003) gekeken naar succes- en faalfactoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen in het VMBO. In dat onderzoek zijn deze factoren opgesplitst in veranderlijke factoren (zoals het welbevinden van de leerlingen en gehanteerde werkvormen) en onveranderlijke factoren (zoals leeftijd en sekse). Vervolgens hebben Mulder et al. (2003) onderscheid gemaakt tussen vijf onderliggende factoren: kenmerken van de leerlingen zelf, de thuissituatie, de peergroup, de opleiding en de schoolorganisatie.

Rijken en Harms (2002) hebben gekeken naar risicofactoren die van invloed zijn op een problematische schoolloopbaan. In dat onderzoek zijn de risicofactoren verdeeld in kenmerken van het individu, de school, het gezin en de buurt. Wat hierbij naar voren komt, is dat de factoren niet geheel te onderscheiden zijn, omdat zij vaak ook een onderlinge samenhang vertonen.

Nog een voorbeeld is het onderzoek van Stewart (2008). Dat onderzoek is gericht op de invloed van factoren op twee niveaus, namelijk het individuele niveau en het schoolniveau. De factoren op deze beide niveaus zouden de leerprestaties van leerlingen kunnen verklaren (Stewart, 2008).

In bovengenoemde onderzoeken komen steeds dezelfde factoren aan bod, met daarbij aandacht voor factoren op leerlingniveau en op schoolniveau. Daarom zal in dit onderzoek ook aandacht worden besteed aan die soorten factoren. Daarnaast zal de indeling in factoren van Mulder et al. (2003) worden gehanteerd, omdat er gebruik is gemaakt van het instrument uit dat onderzoek en op die manier kan verderop in dit onderzoek ook een vergelijking worden gemaakt met de resultaten van Mulder et al. (2003).

Uit onderzoek blijkt verder dat de invloed van factoren op schoolniveau vrij klein is, in vergelijking met factoren op leerlingniveau (Rijken & Harms, 2002; Scheerens & Bosker, 1997; Stewart, 2008; Verloop & Lowyck, 2003). Na correctie voor instroomverschillen verklaart de school minder dan 10% van de variantie tussen leerlingen (de Maeyer & Rymenans, 2004; Guldemon, 2003; Scheerens & Bosker, 1997). Omdat kenmerken van de leerling zelf de meeste variantie tussen leerlingen verklaren, zal daar vooral de nadruk op komen te liggen. Maar ondanks dat de school maar een klein deel van de variantie tussen leerlingen kan verklaren, kan het wel grote gevolgen hebben (Scheerens & Bosker, 1997). Ook geven Verloop en Lowyck (2003) aan dat factoren op schoolniveau wel van belang zijn, omdat ze samen met andere factoren tot een bepaald effect leiden bij individuele leerlingen. Factoren op schoolniveau doen er wel toe (Scheerens & Bosker, 1997; Verloop en Lowyck, 2003) en daarom zullen ze wel worden meegenomen in dit onderzoek, maar de meeste aandacht zal uitgaan naar de leerlingkenmerken.

Naast de eerder genoemde onderzoeken zijn er nog meer onderzoeken te noemen, die het

---

probleem van voortijdig schoolverlaten belichten. Ook hieruit zijn verschillende factoren afgeleid die een belangrijke rol (kunnen) spelen binnen de onderwijsloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hieronder zullen die factoren worden besproken en zal worden aangegeven wat de rol ervan is binnen de schoolloopbaan. Allereerst zal aandacht worden besteed aan factoren op leerlingniveau, met daarbij ook aandacht voor kenmerken van de peergroup. Vervolgens zullen factoren met betrekking tot de opleiding worden besproken en ten slotte komen factoren omtrent de schoolorganisatie aan bod. Omdat er nog weinig onderzoeken zijn verricht naar de schoolloopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO, hebben de factoren betrekking op een bredere doelgroep, namelijk leerlingen in het voortgezet onderwijs.

### **3.2.1 Kenmerken van de leerling**

Binnen het onderwijs is het centraal stellen van de leerling een veelbesproken onderwerp. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de invoering van het passend onderwijs, waarbij het onderwijs aangepast moet worden aan de individuele leerling. Al deze individuele leerlingen hebben verschillende kenmerken, die invloed uit kunnen oefenen op hun onderwijsloopbaan. Het onderwijs zou rekening moeten houden met al die verschillende kenmerken om leerlingen zo een zo groot mogelijke kans op schoolsucces te kunnen bieden (Mulder et al., 2003).

Deze subparagraaf is gericht op de factoren op leerlingniveau, kenmerken van de leerling zelf. Er is telkens gekeken naar factoren die vanuit het onderzoek van Mulder et al. (2003) volgens Severiens en Verstegen (2007) belangrijk bleken te zijn voor de motivatie, prestaties en/of doorstroom van leerlingen. Daarnaast wordt ook gerefereerd aan andere onderzoeken en welke bevindingen dat heeft opgeleverd.

#### *Achtergrondkenmerken*

In verschillende onderzoeken, die gericht zijn op de schoolloopbaan van leerlingen of op voortijdig schoolverlaten, wordt gekeken naar de invloed van de achtergrondkenmerken van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn sekse, leeftijd, socio-economische status en etniciteit. Een aantal van deze factoren zullen hieronder worden beschreven.

Ten eerste blijkt het geslacht van de leerling samen te hangen met de verdere schoolloopbaan. Severiens en Verstegen (2007) vonden een stabiel effect van sekse op de doorstroom, waarbij meisjes vaker doorstromen dan jongens, en ook blijken meisjes gemotiveerder te zijn dan jongens. Met betrekking tot de prestaties zijn geen significante verschillen waargenomen tussen jongens en meisjes (Severiens & Verstegen, 2007). Het geslacht wordt ook wel gezien als een risicofactor (de Vries & Dijk, 2008) of als voorspeller van voortijdig schoolverlaten (Battin-Pearson et al., 2000). Volgens Battin-Pearson et al. (2000) heeft sekse een directe invloed op de leerprestaties. Maar Den Boer en Uerz (2000) hebben geen significante verschillen tussen jongens en meisjes waargenomen met betrekking tot voortijdig schoolverlaten. In het onderzoek van Ou en Reynolds (2008) werd een significante relatie van



---

seks met het aantal jaren dat onderwijs was gevolgd, gevonden. Maar nadat er gecorrigeerd was voor een aantal andere achtergrondkenmerken bleek deze relatie niet meer significant. Ten slotte concludeert Stewart (2008) dat seks geen significante correlatie laat zien met de leerprestaties. Samenvattend kan uit drie van de zes onderzoeken worden geconcludeerd dat jongens een minder gunstige onderwijspositie innemen dan meisjes (Battin-Pearson et al., 2000; Severiens & Verstegen, 2007; de Vries & Dijk, 2008). In de andere drie onderzoeken blijkt de relatie echter niet significant.

Ten tweede kan verschil in leeftijd zorgen voor een verschillende schoolloopbaan (den Boer & Uerz, 2000). Uit het onderzoek van den Boer & Uerz (2000) is gebleken dat de schoolverlaters gemiddeld op latere leeftijd in het voortgezet onderwijs in zijn gestroomd dan de schoolblijvers. Ook heeft de leeftijd invloed op de leerprestaties van leerlingen: jonge leerlingen presteren beter dan oudere leerlingen (van Batenburg, Korpershoek & van der Werf, 2007). In het onderzoek van Rijken en Harms (2002) komt echter naar voren dat de leeftijd alleen een rol speelt binnen het basisonderwijs (in groep 1 en 2) en in de verdere schoolloopbaan niet meer.

### *Indiceringsfactoren*

De indicatiecriteria om voor LWOO of PrO in aanmerking te kunnen komen, bestaan uit een drietal onderdelen: het IQ, de leerachterstanden en de sociaal-emotionele problematiek van leerlingen. In hoofdstuk 2 staat precies beschreven hoe er met deze criteria om moet worden gegaan. Verschillende onderzoeken met betrekking tot de schoolloopbaan van leerlingen benoemen deze criteria ook. Uit een aantal van deze onderzoeken blijkt vervolgens dat wanneer leerlingen aan de criteria voldoen, zij eigenlijk een minder goede positie binnen het onderwijs innemen dan leerlingen die niet aan de indicatiecriteria voldoen.

Allereerst wordt naar het IQ van de leerlingen gekeken, voordat er een indicatie door de RVC wordt afgegeven. In het onderzoek van Murray en Naranjo (2008) blijkt een laag IQ een risicofactor te vormen. Maar Rijken en Harms (2002) zeggen hierover dat zowel een laag als een hoog IQ een risicofactor vormt met betrekking tot een problematische schoolloopbaan. Uit een aantal andere onderzoeken blijkt dat het IQ een significante positieve invloed kan hebben op de leerprestaties (de Maeyer & Rymenans, 2004; Rijken & Harms, 2002; Scheerens & Bosker, 1997).

Het volgende criterium om voor LWOO of PrO in aanmerking te kunnen komen, heeft te maken met de leerachterstanden van de leerlingen, die gerelateerd zijn aan de eerdere leerprestaties in het basisonderwijs. Het blijkt dat leerachterstanden ook een rol kunnen spelen bij het verloop van de schoolcarrière van leerlingen en dat het hebben van leerachterstanden kan leiden tot een problematische schoolloopbaan (den Boer & Uerz, 2000; Rijken & Harms, 2002; de Vries & Dijk, 2008). Den Boer en Uerz (2000) geven hierbij aan dat een achterstand op taal en rekenen de kans op voortijdig schoolverlaten verhoogt. Het heeft volgens hen invloed op de gehele schoolloopbaan. Battin-Pearson et al. (2000) zeggen hierover dat het hebben van leerachterstanden bij adolescenten als een sterke voorspeller van schooluitval kan worden gezien. Ook Murray en Naranjo (2008) geven aan dat het

---

hebben van leerachterstanden in lezen en rekenen een risicofactor vormt. In het onderzoek van Ou en Reynolds (2008) komt daarentegen naar voren dat de eerdere schoolprestaties wel vaak, maar niet altijd, significante voorspellers van de schoolloopbaan blijken te zijn. Eerder bereikte competenties vormen daarentegen wel een significante factor met betrekking tot het aantal jaren dat er onderwijs is gevolgd (Ou & Reynolds, 2008). Wanneer schoolverlaters met schoolblijvers worden vergeleken, blijkt dat schoolblijvers betere schoolprestaties hebben dan schoolverlaters (den Boer & Uerz, 2000).

De Vries en Dijk (2008) benoemen ook het laatste indicatiecriterium als een risicofactor met betrekking tot een problematische schoolloopbaan. Dit criterium is gericht op de aanwezigheid van eventuele sociaal-emotionele problematiek bij leerlingen. Deze problematiek bestaat dan voornamelijk uit één of een combinatie van de volgende onderdelen: faalangst, prestatiemotivatie of emotionele zorg. Ook Rijken en Harms (2002) hebben deze factor meegenomen en zij komen tot de conclusie dat sociaal-emotionele problematiek een belangrijke risicofactor vormt binnen het LWOO en het Praktijkonderwijs.

### *Affectieve factoren*

De volgende groep factoren bestaat uit affectieve factoren. Affectieve factoren zijn factoren die betrekking hebben op de emoties en/of gevoelens van een persoon. Een aantal voorbeelden van affectieve factoren zijn: motivatie, houding en betrokkenheid.

De eerste affectieve factor die van belang blijkt te zijn, om de verdere schoolloopbaan van leerlingen te kunnen voorspellen, is het geloof in eigen kunnen (Ou & Reynolds, 2008; Severiens & Verstegen, 2007; de Vries & Dijk, 2008). In het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) liet het geloof in eigen kunnen een significante, positieve relatie zien met de prestaties, motivatie en doorstroom van VMBO-leerlingen. Wanneer het geloof in eigen kunnen laag is, of er is sprake van een laag zelfbeeld, dan vormt dat een risico voor de verdere onderwijsloopbaan. Hierbij blijkt dat een laag zelfbeeld de kans op het behalen van een startkwalificatie verkleint (de Vries & Dijk, 2008). Ou en Reynolds (2008) geven aan dat de verwachting van de leerling zelf met betrekking tot de leerprestaties een significante samenhang laat zien met het aantal jaren dat hij/zij onderwijs volgt. Ook verhoogt het de kans op het volbrengen van het voortgezet onderwijs en het behalen van een diploma.

Het welbevinden van leerlingen met betrekking tot school is een volgende belangrijke factor. Wanneer een leerling goede contacten heeft met medeleerlingen, docenten en overig personeel op school dan heeft dat een positieve invloed op de prestaties, motivatie en doorstroom van VMBO-leerlingen (Severiens & Verstegen, 2007). Ook Leenders (2005) geeft aan dat een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen een belangrijke succesfactor is. Uit het onderzoek van de Vries en Dijk (2008) blijkt dat weinig schoolplezier een risicofactor vormt voor de verdere onderwijsloopbaan van leerlingen.

Severiens en Verstegen (2007) benoemen ook het belang van een positieve houding/ attitude ten aanzien van school. Deze variabele liet bij twee van de drie metingen een significante positieve

---

relatie zien met prestaties, motivatie en doorstroom. Als een leerling school niet (echt) belangrijk vindt, dan zorgt dat voor een grotere kans op schooluitval (Battin-Pearson et al., 2000). Ook in het onderzoek van Stewart (2008) bleek dat het belangrijk is dat leerlingen een positieve houding hebben ten opzichte van school en onderwijs. Wanneer zij onderwijs belangrijk vinden en het belangrijk vinden om hard te werken voor goede cijfers, halen zij betere leerresultaten (Stewart, 2008). Ten slotte blijkt uit het onderzoek van Murray en Naranjo (2008) dat het geloof in de waarde van onderwijs voor de toekomst een beschermende factor vormt.

Een vierde affectieve factor die van invloed is op de schoolloopbaan is het beeld dat een leerling van zijn/haar opleiding heeft. Het beeld van de opleiding liet een significante, positieve relatie zien met de prestaties, motivatie en doorstroom van VMBO-leerlingen. Hierbij is gekeken in hoeverre een leerling de opleiding leuk en nuttig vindt (Severiens en Verstegen, 2007). In het onderzoek van Stewart (2008) wordt deze variabele schooltoewijding genoemd. Hierbij is gekeken naar het gevoel van tevredenheid over wat de leerlingen moeten doen en of ze de vakken interessant en uitdagend vinden. Wanneer hun mening hierover positief is, zorgt dat voor betere leerresultaten (Stewart, 2008).

Nog een belangrijke factor om schoolsucces te kunnen voorspellen is de identificatie met school (Battin-Pearson et al., 2000; Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008). Severiens en Verstegen (2007) geven aan dat de identificatie met school bij alle drie de metingen een significante, positieve relatie liet zien met de motivatie van leerlingen. Bij twee van de drie metingen was dit het geval met de prestaties en doorstroom van de leerlingen (Severiens & Verstegen, 2007). Stewart (2008) gebruikt hier de term schoolaanhankelijkheid voor, waarbij is gekeken in hoeverre de leerlingen om de school geven en in hoeverre zij positieve gevoelens hebben over de school. Schoolaanhankelijkheid liet in dat onderzoek een positieve significante relatie zien met de leerresultaten van de leerlingen. Uit het onderzoek van Battin-Pearson et al. (2000) komt daarentegen naar voren dat de band die een leerling met de school heeft, de leerprestaties op een negatieve manier beïnvloedt.

De leermotivatatie van de leerlingen is een zesde factor die in meerdere onderzoeken naar voren komt (De Vries & Dijk, 2008; Rijken & Harms, 2002; Severiens & Verstegen, 2007). In het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) is zowel gekeken naar de intrinsieke, als de extrinsieke leermotivatatie. Beide soorten laten een positieve significante relatie zien met de motivatie, prestaties en doorstroom van de leerlingen (Severiens & Verstegen, 2007). Verder lijkt een lage leermotivatatie of schoolmotivatie een belangrijke risicofactor te vormen met betrekking tot een problematische schoolloopbaan (De Vries & Dijk, 2008; Rijken & Harms, 2002).

Spijbelgedrag behoort in het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) ook tot de affectieve factoren. Ook dit blijkt een risicofactor te zijn met betrekking tot een problematische schoolloopbaan van leerlingen (Ou & Reynolds, 2008; Rijken & Harms, 2002; de Vries & Dijk, 2008). Maar Severiens en Verstegen (2007) hebben geen significante relaties tussen het spijbelgedrag van leerlingen en hun prestaties, motivatie of doorstroom gevonden.

---

### *Omgevingsfactoren*

Bovenstaande factoren hebben allemaal betrekking op factoren die direct aan de leerling gerelateerd zijn. Naast deze factoren zijn er ook omgevingsfactoren die een rol kunnen spelen bij het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen. Allereerst is de thuissituatie een belangrijke bepalende factor (den Boer & Uerz, 2000; de Maeyer & Rymenans, 2004; Mulder et al., 2003; Rijken en Harms, 2002; Stewart, 2008). De betrokkenheid en ondersteuning van ouders bij de leerling hangt samen met het verloop van de schoolloopbaan (de Maeyer & Rymenans, 2004; Mulder et al., 2003). Daarnaast is het ook van belang voor de leerprestaties (Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008). Ook de motivatie van leerlingen wordt er door beïnvloed (Severiens & Verstegen, 2007). Ten slotte kan het opleidingsniveau van de ouders ook een rol spelen (den Boer & Uerz, 2000; Rijken & Harms, 2002; Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008).

De tweede omgevingsfactor die belangrijk is gebleken, is het hebben van positieve peer associaties (Battin-Pearson et al., 2000; Murray & Naranjo, 2008; Ou & Reynolds, 2008; Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008; de Vries & Dijk, 2008). Het gaat er hierbij om dat leerlingen omgaan met andere leerlingen of dat ze vrienden hebben die belang hechten aan school (Severiens & Verstegen, 2007). In het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) heeft dit een stabiele invloed op de prestaties en de motivatie van leerlingen. Battin-Pearson et al. (2000) heeft hiervoor een direct effect gevonden op de leerprestaties. En ook in het onderzoek van Stewart (2008) blijken positieve peer associaties een significante positieve relatie te vertonen met de leerprestaties. In het onderzoek van Murray en Naranjo (2008) blijkt een negatieve druk van peers een risicofactor te vormen.

### *Overige factoren*

De laatste groep factoren wordt gevormd door factoren die betrekking hebben op prestaties van leerlingen op de basisschool. Hierbij wordt gekeken naar doubleren of zittenblijven en het basisschooladvies.

Doubleren zorgt voor een geringere schoolmotivatie en kan daardoor zorgen voor minder goede leerresultaten (Alexander, Entwisle & Dauber, 2003; Ou & Reynolds, 2008; Rijken & Harms, 2002; Severiens & Verstegen, 2007). In het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) is er geen effect gevonden van doubleren op de doorstroom van leerlingen. Bij één van de drie metingen is een significante negatieve relatie gevonden met de leerprestaties, maar bij twee metingen was de relatie niet significant. Volgens Ou en Reynolds (2008) heeft doubleren op de basisschool echter wel een significante negatieve invloed op de leerprestaties van leerlingen, evenals op het aantal jaren dat een leerling onderwijs volgt en op het kunnen behalen van een diploma (Ou & Reynolds, 2008). Severiens en Verstegen (2007) vonden wel bij alle drie de metingen een significante negatieve relatie tussen doubleren en de motivatie van leerlingen. Rijken en Harms (2002) benoemen doubleren als een risicofactor met betrekking tot een problematische schoolloopbaan en Den Boer en Uerz (2000) vonden dat schoolverlaters vaker gedoubleerd hadden in het basisonderwijs dan schoolblijvers. Maar doublure

---

in het voortgezet onderwijs liet geen significant verschil zien tussen schoolverlaters en schoolblijvers (den Boer & Uerz, 2000).

Daarnaast is er nog het basisschooladvies, wat ook in paragraaf 3.1.1 al aan bod is gekomen. Aan het eind van het basisonderwijs wordt door de school voor primair onderwijs een advies voor het voortgezet onderwijs aan de leerling mee gegeven. In het onderzoek van den Boer en Uerz (2000) zijn schoolverlaters vergeleken met zogenoemde schoolblijvers. Hierbij bleek dat de schoolverlaters over het algemeen een lager advies van de basisschool mee hebben gekregen dan de schoolblijvers. Ook uit het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) blijkt dat leerlingen met een hoger basisschooladvies beter presteren. Leenders (2005) benoemt dat het basisschooladvies vaak niet overeenkomt met waar de leerling uiteindelijk terechtkomt, ook wordt hierbij de overgang tussen het primair en voortgezet onderwijs als een knelpunt gezien (Leenders, 2005).

### **3.2.2 Kenmerken van de opleiding**

De volgende groep factoren, die de schoolloopbaan van leerlingen mede zou kunnen verklaren, heeft te maken met de opleiding. Een opleiding heeft in algemene zin twee doelen: de leerlingen iets meegeven of leren en er voor zorgen dat de leerlingen het onderwijs op een goede manier doorlopen. De opleiding van een leerling kan worden gezien als de leeromgeving, of ook wel het primaire proces waar leerlingen op een directe wijze mee geconfronteerd worden (Mulder et al., 2003).

In deze subparagraaf zullen drie factoren op het niveau van de opleiding centraal staan. Net als in de vorige subparagraaf wordt ook nu toegespitst op de factoren die in het Succes- en faalfactoreninstrument van Mulder et al. (2003) centraal staan. Mulder et al. (2003) onderscheiden binnen deze categorie factoren drie subgroepen: de inhoud van de opleiding, pedagogiek en didactiek en de docent. Deze subgroepen zullen hieronder worden toegelicht en daarnaast worden ook onderzoeksbevindingen vanuit andere onderzoeken meegenomen.

#### *Inhoud van de opleiding*

De inhoud van de opleiding is een eerste factor waar leerlingen direct mee te maken hebben. Voorbeelden van factoren die hieronder vallen, zijn: de hoeveelheid aandacht voor het leerproces en het ondersteunen daarvan, de kwaliteit van de inhoud van de lessen, wat de leerlingen van de lessen vinden, de inhoud van de opleiding volgens de docent en aandacht voor basisvaardigheden.

De kwaliteit van het aangeboden curriculum is volgens onderzoek een effectiviteitsbevorderend schoolkenmerk (Scheerens & Bosker, 1997; Verloop & Lowyck, 2003). Ook is het van belang dat de inhoud en de vorm van de lessen aansluiten bij de kenmerken van de leerlingen, zoals niveau en interesse (Voncken, van der Kuip, Moerkamp & Felix, 2000). Severiens en Verstegen (2007) vonden met betrekking tot de inhoud van de opleiding een aantal stabiele effecten. Deze hebben betrekking op: 1) aandacht voor het leerproces in relatie met de motivatie, 2) de kwaliteit van de inhoud van de lessen in relatie met de prestaties en motivatie en 3) aandacht voor basisvaardigheden in relatie met de

---

motivatie en doorstroom van de leerlingen. Ten slotte blijken de kenmerken van de leeromgeving ook een rol te spelen bij het verloop van het leerproces van de leerlingen (Verloop & Lowyck, 2003).

#### *Pedagogische en didactische kenmerken*

De tweede factor met betrekking tot het primaire proces heeft te maken met de werkwijze van de school, ook wel pedagogiek/didactiek genoemd. Het gaat hierbij om factoren die samenhangen met het soort onderwijs dat wordt aangeboden. Voorbeelden van factoren binnen deze categorie zijn: pedagogische opvattingen, leergerichtheid of prestatiegerichtheid, gehanteerde werkvormen en het gebruik van toetsen (Mulder et al., 2003).

Volgens Reynolds en Teddlie (2000) zijn leergerichtheid en prestatiegerichtheid effectiviteitsbevorderende proceskenmerken. Ook Scheerens en Bosker (1997) en Scheerens (2000) benoemen prestatiegerichtheid als een effectiviteitsbevorderend schoolkenmerk. In een ander onderzoek kwam echter naar voren dat de leergerichtheid een significante negatieve samenhang liet zien met de leerprestaties (de Maeyer & Rymenans, 2004). De Maeyer en Rymenans (2004) kwamen verder tot de conclusie dat de werkvorm zelfstandig werken een niet significante relatie had met de leerprestaties. Maar Severiens en Verstegen (2007) vonden daarentegen wel een significante en ook positieve relatie tussen zelfstandig werken en zowel de leerprestaties, als de motivatie en de doorstroom van leerlingen. Verder lieten de manier van toetsen en de didactiek een significante positieve relatie zien met de motivatie van leerlingen en de hoeveelheid huiswerk liet een significante negatieve samenhang zien met zowel de prestaties, als de motivatie (Severiens & Verstegen, 2007).

#### *De docent*

De laatste factor met betrekking tot het primaire proces heeft te maken met de docenten en de mate waarin zij sturen en begeleiden. De docent speelt een belangrijke rol binnen het onderwijsleerproces, omdat deze in direct contact staat met de leerling. Naar de rol van de docent binnen het onderwijsleerproces is dan ook al enig onderzoek verricht (Verloop & Lowyck, 2003). Factoren die hierbij naar voren kunnen komen, zijn: de gehanteerde instructievorm, verwachtingen ten aanzien van de leerlingen en de interactie tussen de docent en de leerlingen.

Verloop en Lowyck (2003) geven aan dat er drie dingen zijn die op het niveau van het instructieproces de effectiviteit van het onderwijs bepalen: methoden, differentiatievormen en het handelen van de docent. Ook benoemen zij dat in de meeste onderwijseffectiviteitsonderzoeken de (effectieve) instructie meer variantie in leerlingprestaties lijkt te verklaren dan factoren die verder van het onderwijsproces verwijderd zijn (zoals de schoolorganisatie en het schoolbeleid). Volgens Verloop en Lowyck (2003) zijn een directe en actieve instructie de beste instructievormen en speelt ook de kennis van de docent een belangrijke rol bij zijn/haar handelen en functioneren. Van Damme et al. (2006) benadrukken ook het belang van de gehanteerde instructievorm en Severiens en Verstegen (2007) vonden met betrekking tot vaardigheid in instructie/werkvormen significante relaties met de

---

prestaties, motivatie en doorstroom van leerlingen. Verder bleek de vakkennis van docenten een significante positieve samenhang te hebben met de prestaties, motivatie en doorstroom van leerlingen (Severiens & Verstegen, 2007). Hoge en rechtvaardige verwachtingen ten aanzien van leerlingen vormen ook een belangrijke factor (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997) evenals de relatie tussen de docent en de leerlingen (van Damme et al., 2006; Voncken et al., 2000). Severiens en Verstegen (2007) hebben deze laatste factor ook onderzocht, maar de interactie tussen de docent en de leerlingen bleek alleen bij twee van de drie metingen een significant positieve invloed te hebben op de doorstroom van leerlingen. Voor de invloed op motivatie en prestaties van leerlingen werden onvoldoende significante effecten gevonden (Severiens & Verstegen, 2007). Daarnaast liet de vaardigheid in begeleiding een significante positieve relatie zien met de prestaties en motivatie van leerlingen en de houding/attitude van docenten met de prestaties, motivatie en doorstroom. Ten slotte is er nog gekeken naar de pedagogisch-didactische opvatting van docenten: leerlinggerichtheid en prestatiegerichtheid. Deze lieten steeds maar op één van de drie metingen een significante relatie zien met de prestaties, motivatie en doorstroom. En daarom wordt dit door Severiens en Verstegen (2007) niet gezien als een stabiele factor.

### **3.2.3 Kenmerken van de schoolorganisatie**

Naast leerlingkenmerken en opleidingskenmerken is er nog een derde groep factoren die invloed uitoefent op de schoolloopbaan van leerlingen: de kenmerken van de schoolorganisatie. Het niveau van de schoolorganisatie staat het verst van de leerling zelf en het onderwijsleerproces af (Verloop & Lowyck, 2003). Hieronder zullen vijf subcategorieën worden onderscheiden die volgens Mulder et al. (2003) onder de schoolorganisatie vallen.

#### *Kwaliteit van begeleiding bij instroom en doorstroom*

Wanneer een leerling overstapt naar een nieuwe school, is het voor die school van belang om inzicht te verkrijgen in het kennis- en vaardigheidsniveau van de leerling. De nieuwe school kan dan op deze informatie aansluiten. Om hiervan op de hoogte te komen, kan gebruik gemaakt worden van een intakegesprek (Mulder et al., 2003). Ook wordt er in het onderwijs veelal gewerkt met onderwijskundige rapporten, waarin relevante leerlingkenmerken zijn opgenomen (Beckers et al., 1999). Daarnaast is het van belang dat de leerling tijdens zijn/haar onderwijsloopbaan op een goede manier wordt begeleid en gevolgd (de Maeyer & Rymenans, 2004; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997).

Een factor die bij de begeleiding een belangrijke rol kan spelen is het betrekken van ouders bij het onderwijsproces (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008). In twee van de vier onderzoeken werd de verwachte relatie tussen ouderbetrokkenheid in school en leerresultaten echter niet ondersteund (Scheerens & Bosker, 1997; Stewart, 2008). Severiens en Verstegen (2007) vonden alleen een stabiel effect van ouderbetrokkenheid

---

op de motivatie van leerlingen, maar met de prestaties en doorstroom van leerlingen werden geen significante relaties gevonden.

Nog een belangrijke factor die wordt genoemd is (frequente) monitoring of ook wel het in kaart brengen en bijhouden van vorderingen van leerlingen (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997). In het onderzoek van de Maeyer en Rymenans (2004) kwam de term leerlingbegeleiding naar voren. Hierin liet leerlingbegeleiding een significante negatieve relatie zien met lezen, met betrekking tot rekenen zijn geen significante relaties gevonden.

Verder blijkt de afname van een didactische vaardigheidstoets en een psychologische toets voor het begin van de opleiding een significante positieve invloed te hebben op de motivatie van leerlingen. Met betrekking tot de kwaliteit van de zorgstructuur en de begeleiding bij keuzes tijdens het leerproces werden wisselende effecten gevonden (Severiens & Verstegen, 2007).

### *Structurele kenmerken*

De vaststaande, niet-manipuleerbare gegevens van een school worden ook wel structurele kenmerken of contextkenmerken genoemd. Voorbeelden van structurele schoolkenmerken zijn: schoolgrootte, samenstelling van de schoolpopulatie, schoollocatie, onderwijssoort en schoolfaciliteiten.

Met betrekking tot deze kenmerken valt op dat de effecten significant groter zijn in Derde Wereldlanden, in vergelijking met andere landen. De verschillen tussen onderwijsniveaus blijken niet eenduidig te zijn: in het ene onderzoek worden grotere effecten gevonden in het basisonderwijs, terwijl er in andere onderzoeken juist grotere effecten zijn waargenomen in het voortgezet onderwijs (de Maeyer & Rymenans, 2004).

Met betrekking tot de schoollocatie, samenstelling van de schoolpopulatie en schoolgrootte zijn wisselende resultaten waargenomen (de Maeyer & Rymenans, 2004). De Maeyer en Rymenans (2004) vonden geen significante effecten van deze kenmerken met betrekking tot de leerprestaties, maar wel ten aanzien van het welbevinden van leerlingen. Rijken en Harms (2002) zeggen hierover dat de klassengrootte en schoolgrootte een risicofactor vormen voor de schoolloopbaan. Ook Stewart (2008) vond voor de schoollocatie, samenstelling van de schoolpopulatie en de schoolgrootte een negatief effect op de leerprestaties. Na correctie voor leerlingkenmerken bleken de effecten van de contextkenmerken echter niet meer significant te zijn (Stewart 2008). Ook Severiens en Verstegen (2007) vonden geen significante effecten van de drie bovengenoemde contextkenmerken op zowel de prestaties, als de motivatie en de doorstroom.

De samenstelling van de klas waarin een leerling zit kan ook invloed hebben op de leerprestaties en de schoolloopbaan van leerlingen (van Damme et al., 2006; Verloop & Lowyck, 2003). Volgens Verloop en Lowyck (2003) boeken leerlingen meer leerwinst als zij in een klas zitten met een hoger gemiddeld niveau dan wanneer zij in een klas zitten met een lager niveau. Daarnaast geven van Damme et al. (2006) aan dat het percentage zwakke leerlingen vooral een negatieve invloed heeft op de prestaties van zwakke leerlingen.



---

Onder de structurele kenmerken van een school vallen ten slotte ook de schoolfaciliteiten (de Maeyer & Rymenans, 2004; Mulder et al., 2003). Stewart (2008) heeft gekeken naar de invloed van schoolfaciliteiten en vond geen significante relatie tussen de schoolfaciliteiten en de leerprestaties. Daarentegen bleken de schoolfaciliteiten in het onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) wel een significant effect te hebben. Bij twee van de drie metingen had de mening van de leerlingen over de faciliteiten een significant positief effect op de motivatie. Voor de prestaties werd echter één keer een significant positief en één keer een significant negatief effect gevonden. De mening van docenten liet bij alle drie de metingen een significante positieve samenhang zien met de doorstroom van leerlingen.

#### *Personeelssamenstelling en personeelsbeleid*

De derde subcategorie met betrekking tot kenmerken van de schoolorganisatie bestaat uit de samenstelling van de docentenpopulatie en het personeelsbeleid dat op de school wordt gehanteerd. Deze twee factoren spelen volgens Mulder et al. (2003) ook een rol binnen het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen.

De samenstelling van het team van docenten kan de schoolloopbaan van leerlingen beïnvloeden (Mulder et al., 2003). Severiens en Verstegen (2007) hebben echter de resultaten van de drie metingen van Mulder et al. (2003) samengevat en daaruit blijkt de samenstelling van de docentenpopulatie geen significant effect te hebben.

Het personeelsbeleid blijkt ver van het directe onderwijsproces af te staan, wat zorgt voor beperkte effecten. Het beleid biedt de mogelijkheid om onderwijs op een bepaalde manier vorm te geven, maar dit staat niet in direct verband met de leerlingen en hun onderwijsleerproces (Verloop & Lowyck, 2003). Reynolds en Teddlie (2000) hebben gekeken naar de deskundigheidsbevordering van het onderwijzend personeel, wat volgens hen kan worden gezien als een effectiviteitsbevorderend proceskenmerk. Severiens en Verstegen (2007) hebben echter geen significante effecten gevonden van het personeelsbeleid.

#### *Pedagogisch klimaat*

In paragraaf 3.3.2 is aandacht besteed aan de pedagogische en didactische kenmerken. Dit was voornamelijk gericht op de vorm en inrichting van het gegeven onderwijs. Het pedagogisch klimaat heeft betrekking op de school als geheel. Factoren die hieronder vallen, zijn: de cultuur op school, consensus en cohesie onder de docenten en normen en waarden.

Volgens Rijken en Harms (2002) vormt een slecht schoolklimaat een risicofactor voor een problematische schoolloopbaan. Van Damme et al. (2006) zeggen hierover dat het belangrijk is dat er sprake is van een warm en stimulerend klimaat en ook Reynolds en Teddlie (2000) benadrukken het belang van een positieve schoolcultuur. In het onderzoek van de Maeyer en Rymenans (2004) liet het schoolklimaat een significante positieve relatie zien met de wiskundeprestaties, maar met betrekking tot lezen werd geen significante relatie gevonden.

---

Nog een onderdeel van het pedagogisch klimaat is consensus/cohesie onder de teamleden. Volgens onderzoek kan deze factor worden gezien als een effectiviteitsbevorderend proceskenmerk (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997). Stewart (2008) vond met betrekking tot de schoolcohesie een significante positieve relatie met de leerresultaten van leerlingen en ook Verloop en Verwijk (2003) benadrukken het belang van consensus/cohesie onder de teamleden. Ook samenwerking tussen de teamleden wordt gezien als een belangrijke factor (de Vries & Dijk, 2008). Severiens en Verstegen (2007) vonden echter maar bij één van de drie metingen een significant effect van de cultuur op school en cohesie met betrekking tot doorstroom en prestaties.

Gedeelde normen en waarden behoren ook tot het pedagogisch klimaat van een school. Zij vormen de basis voor de schoolcultuur en daarmee ook voor de prestaties van de school (Maslowski, 2001). Severiens en Verstegen (2007) hebben maar bij één meting significante effecten gevonden van gedeelde normen en waarden op de prestaties en doorstroom van leerlingen. Met betrekking tot de motivatie zijn helemaal geen significante relaties waargenomen (Severiens & Verstegen, 2007). Het laatste onderdeel heeft te maken met de innovatiebereidheid en de steun van het management. De rol van het management binnen deze onderwerpen is relevant voor het functioneren van de onderwijsorganisatie (Severiens & Verstegen, 2007; Verloop & Lowyck, 2003).

#### *Relaties en contacten met andere organisaties*

De vijfde en laatste subgroep van kenmerken van de schoolorganisatie is gericht op de relaties en contacten met andere organisaties uit de omgeving. De verschillende relaties zijn deels ondergebracht in zogenoemde regionale samenwerkingsverbanden. Deze samenwerkingsverbanden moeten onder andere zorgen voor een verminderde kans op schooluitval. Ook moet een samenwerkingsverband ervoor zorgen dat een leerling binnen de regio een plek op een school kan krijgen. Organisaties of personen waarmee contact kan worden gelegd, zijn bijvoorbeeld: andere scholen, onderwijsbegeleidingsdiensten en leerplichtambtenaren (Mulder et al., 2003).

Allereerst geven de Vries en Dijk (2008) de aanbeveling om een goede samenwerking met instellingen buiten de school na te streven. Vervolgens blijkt de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs te worden gezien als een knelpunt of risicofactor (Leenders, 2005; Rijken en Harms, 2002). Het vormen van goede samenwerkingsverbanden voor primair en voortgezet onderwijs zou deze overgangen soepeler kunnen laten verlopen (Mulder et al., 2003). Severiens en Verstegen (2007) vonden echter geen samenhang tussen relaties met de omgeving en de prestaties, motivatie of doorstroom van leerlingen.

#### **3.2.4 Conclusie**

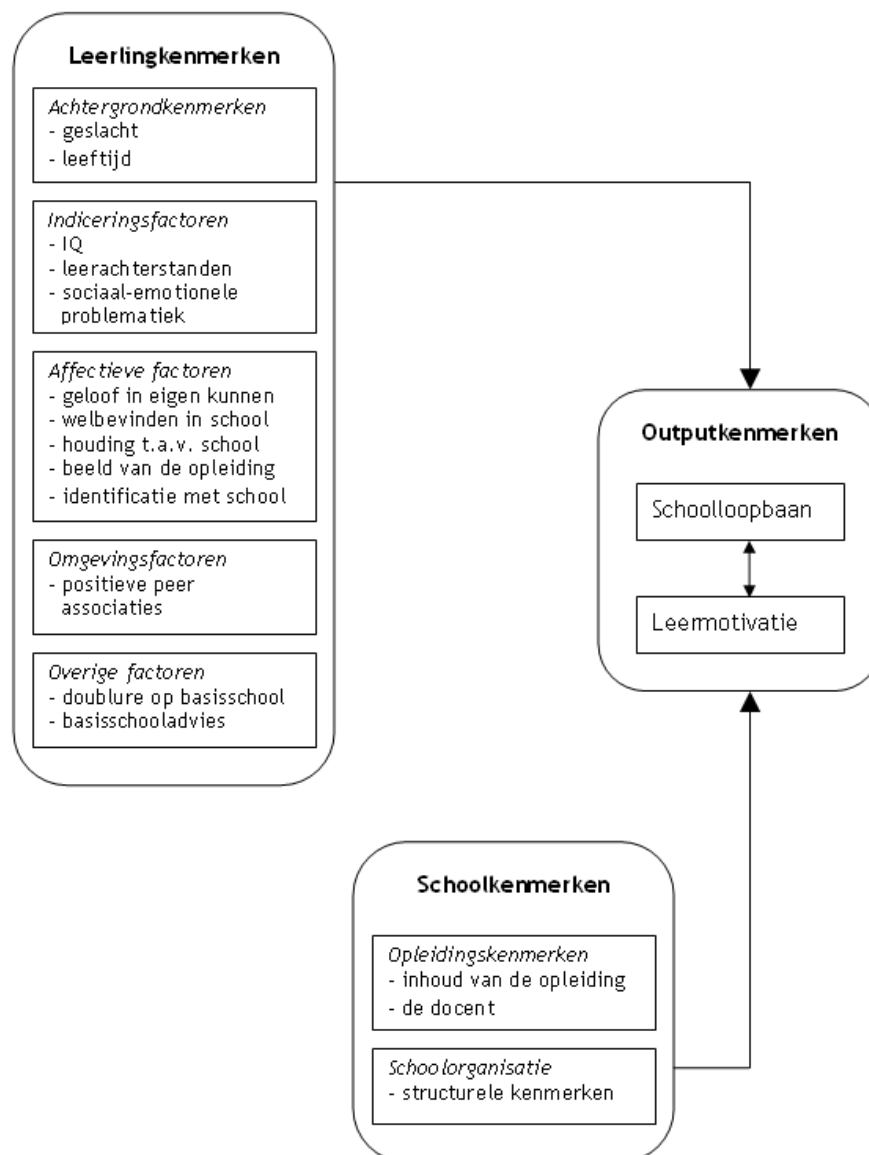
In paragraaf 3.2 stonden verschillende factoren centraal die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen. Uit de geraadpleegde literatuur blijkt dat er sprake is van een heleboel verschillende factoren, wat zorgt voor complexiteit. Daardoor is het moeilijk aan te geven wat nu echt bepalende

---

factoren zijn en wat niet (Guldemon, 2003). Daarnaast is het nooit een enkele factor die het verschil maakt en de verschillende factoren hangen vaak ook nog onderling met elkaar samen. Een voorbeeld hiervan is de onderlinge samenhang tussen doublure in het basisonderwijs en de startleeftijd in het voortgezet onderwijs. Oudere leerlingen hebben vaak gedoubleerd en lijken het minder goed te doen. Dit is dan echter niet te verklaren door de leeftijd, maar doordat de leerling gedoubleerd heeft en daardoor logischerwijs ouder is.

Wat verder duidelijk is geworden, is dat individuele leerlingkenmerken meer variantie in leerprestaties en leervorderingen verklaren dan kenmerken op het niveau van de opleiding en schoolorganisatie (de Maeyer & Rymenans, 2004; Guldemon, 2003; Rijken & Harms, 2002; Scheerens & Bosker, 1997; Stewart, 2008; Verloop & Lowyck, 2003).

Een kanttekening bij alle onderzoeksbevindingen die in het theoretisch kader naar voren zijn gekomen, is ten slotte dat zij bijna allemaal geen betrekking hebben op de specifieke doelgroep van dit onderzoek: leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. De factoren die daarom vanuit de literatuur belangrijk lijken te zijn, hoeven niet per se ook relevant te zijn voor deze doelgroep. Toch is er op basis van de literatuur getracht verschillende factoren te selecteren die enige invloed zouden kunnen hebben op de schoolloopbaan en leermotivatie van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Dit heeft uiteindelijk geresulteerd in een factorenmodel, dat hieronder is weergegeven (zie figuur 1) en wordt toegelicht met ondersteunende onderzoeksbevindingen.



*Figuur 1: Factorenmodel*

### *Leerlingkenmerken*

De bevindingen uit de literatuur met betrekking tot leerlingkenmerken hebben geresulteerd in een gevarieerde lijst van factoren. Allereerst blijken achtergrondkenmerken, zoals sekse en leeftijd, van wisselende invloed te zijn (Battin-Pearson et al., 2000; den Boer & Uerz, 2000; Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008). Omdat er veel onderzoeken hebben plaatsgevonden naar de invloed van achtergrondkenmerken en om een beeld te kunnen schetsen van de onderzoeksgroep zijn deze factoren in dit onderzoek opgenomen. Wat betreft de indiceringsfactoren in relatie met de schoolloopbaan viel op dat leerlingen die aan de indicatiecriteria voldoen een minder gunstige positie innemen binnen het onderwijs dan leerlingen die hier niet aan voldoen (Battin-Pearson et al., 2000; de Maeyer & Rymenans,

---

2004; Murray & Naranjo, 2008; Rijken & Harms, 2002). Het is van belang om te kijken naar de samenhang van deze factoren met de schoolloopbaan omdat de onderzoeksgroep hier in directe mate mee te maken heeft. De affectieve factoren nemen een grote plaats in binnen dit onderzoek. Er blijkt veel overeenstemming te zijn over de invloed van affectieve factoren op de schoolloopbaan (Ou & Reynolds, 2008; Severiens & Verstegen, 2007; de Vries & Dijk, 2008). Volgens Severiens en Verstegen (2007) zijn deze factoren daarnaast van positieve invloed op de motivatie. Ook over de omgevingsfactoren bestaat overeenstemming tussen de verschillende onderzoekers (Battin-Pearson et al., 2000; Murray & Naranjo, 2008; Ou & Reynolds, 2008; Severiens & Verstegen, 2007; Stewart, 2008; de Vries & Dijk, 2008). Gezien de mogelijkheden en de aard van dit onderzoek wordt er alleen gekeken naar positieve peerassociaties en niet naar de thuissituatie. De laatste groep factoren met betrekking tot leerlingkenmerken is gericht op prestaties van leerlingen op de basisschool. Hierbij blijkt doubleren negatief samen te hangen met de verdere schoolloopbaan en motivatie van leerlingen. Het basisschooladvies heeft een positieve relatie met de schoolloopbaan. Omdat de eerdere leerprestaties van invloed zijn op de doublure en het basisschooladvies, worden de eerdere leerprestaties in het basisonderwijs in dit onderzoek niet meegenomen.

#### *Schoolkenmerken*

De schoolkenmerken omvatten factoren waarover in dit onderzoek voornamelijk beschrijvende analyses worden gedaan. Hier worden alleen die factoren besproken die in de kwantitatieve analyse worden meegenomen.

Over de inhoud van de opleiding is in de geraadpleegde literatuur overeenstemming gevonden. Dit blijkt positief samen te hangen met de schoolloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs (Scheerens & Bosker, 1997; Severiens & Verstegen, 2007; Verloop & Lowyck, 2003). De invloed van de docent op de schoolloopbaan en motivatie van leerlingen is niet stabiel te noemen. Kenmerken van de docent spelen echter wel een grote rol binnen de schoolloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs (van Damme et al., 2006; Severiens & Verstegen, 2007; Verloop & Lowyck, 2003).

#### *Outputkenmerken*

De onderzoeksvraag van dit onderzoek stelt de schoolloopbaan van leerlingen in het VMBO met een Pro-indicatie centraal. Om die reden is de schoolloopbaan opgenomen in deze categorie. Severiens en Verstegen (2007) hebben ook gekeken naar de schoolloopbaan van leerlingen in het VMBO en daarnaast hebben zij gekeken naar het effect van de verschillende factoren op de motivatie van leerlingen. Vandaar dat ook de motivatie onder de outputkenmerken is opgenomen.

---

## 4. Methode

Dit hoofdstuk heeft als doel inzicht te geven in de onderzoeksmethode. Maar voordat er iets gezegd wordt over hoe het onderzoek opgezet en uitgevoerd is, is het van belang om inzicht te verkrijgen in het gehanteerde onderzoekstype. Bij dit onderzoek kan worden gesproken van een exploratief onderzoek, omdat er met betrekking tot de onderzoekspopulatie nog onvoldoende onderzoek is verricht om hypothesen op te kunnen baseren. Daarnaast zijn de onderzoeksvragen gericht op verschillen en/of samenhang (Baarda & de Goede, 2001).

Om te beginnen zullen de onderzoeksvraag en daartoe behorende deelvragen worden benoemd, die in het onderzoek centraal staan. In de tweede paragraaf wordt de globale onderzoeksprocedure beschreven. Hoe de onderzoeksgroepen geselecteerd zijn, wordt besproken in paragraaf 4.3. In de daarop volgende paragraaf wordt aandacht besteed aan de gehanteerde instrumenten en hoe deze tot stand zijn gekomen. De gehanteerde instrumenten bestaan op hun beurt uit allerlei onderliggende variabelen, welke aan bod komen in paragraaf 4.5. De laatste paragraaf van dit hoofdstuk zal gewijd zijn aan de gegevensanalyse en hoe deze is verlopen.

### 4.1 Onderzoeksvragen

In het vorige hoofdstuk is de theoretische achtergrond van dit onderzoek aan bod gekomen. Hieruit blijkt dat er weinig bekend is over de schoolloopbaan van de specifieke doelgroep van dit onderzoek. Leerlingen met een PrO-indicatie die geplaatst worden in het VMBO, al dan niet met LWOO, worden niet of onvoldoende gevolgd. Hierdoor is het onduidelijk hoe het deze leerlingen tijdens hun schoolloopbaan vergaat en welke factoren hierop van invloed zijn. Om kennis over en inzicht in dit onderwerp te verkrijgen, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*Hoe verlopen de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen die in het VMBO geplaatst worden, op zeven scholen in en rondom Assen, en welke factoren hangen hier mee samen?*

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal deelvragen geformuleerd:

1. Waar worden leerlingen geplaatst na het verkrijgen van een PrO-indicatie en welke motieven spelen bij de plaatsing een rol?
2. Hoe verlopen de verdere schoolloopbanen van de leerlingen met een PrO-indicatie gedurende het voortgezet onderwijs?
3. Welke factoren hangen samen met de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO?
4. In hoeverre zijn er verschillen tussen de zeven scholen aan te duiden en welke schoolkenmerken zouden deze verschillen kunnen verklaren?

---

## 4.2 Onderzoeksprocedure

Om inzicht te krijgen in de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO is er kwalitatief en kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Voordat er met het werkelijke onderzoek gestart is, heeft er een literatuuriëntatie plaatsgevonden. De informatie die hieruit naar voren is gekomen, is gebruikt om een beter beeld te krijgen van mogelijke invloeden op de schoolloopbaan. Er is gebruik gemaakt van drie verschillende onderzoeksinstrumenten: interviews, vragenlijsten en formulieren om leerlinggegevens op in te kunnen vullen. Deze instrumenten zijn toegepast op de leerlingdossiers, leerlingen, docenten en eindverantwoordelijken voor de leerlingenzorg. Om de verkregen data te kunnen analyseren, zijn eerst de kwantitatieve gegevens verzameld en in een statistisch computerprogramma ingevoerd. Daarnaast zijn de interviews, welke met een dictafon zijn opgenomen, letterlijk uitgeschreven om een subjectieve interpretatie van gegevens te voorkomen. Op basis van deze uitgewerkte interviews en de door de scholen beschikbaar gestelde schriftelijke bronnen is per school een beeld geschetst van de voor dit onderzoek relevante eigenschappen. Ten slotte zijn er meerdere data-analyses uitgevoerd, waarbij telkens rekening is gehouden met de meetniveaus van de variabelen en met de assumpties die gelden bij de verschillende analysemethoden.

## 4.3 Selectie en samenstelling van de onderzoeksgroepen

Voor het verzamelen van informatie zijn scholen binnen twee samenwerkingsverbanden benaderd, via de coördinatoren. Zij hebben aangegeven welke scholen bereid waren in het onderzoek te participeren. Uiteindelijk hebben zeven scholen besloten om mee te werken, waarvan zes tot eenzelfde samenwerkingsverband behoren. Vervolgens zijn die scholen verder geïnformeerd met behulp van een begeleidende brief en het onderzoeksvoorstel. Hierin werd tevens gevraagd naar de contactgegevens van de zorgcoördinator of eventuele andere verantwoordelijke voor de zorg, zodat de daarop volgende communicatie direct via de aangewezen persoon kon verlopen. Na het verzenden van de brief heeft er telefonisch contact plaatsgevonden om een afspraak te maken deze mondeling toe te lichten. Voordat dit gesprek plaatsvond zijn de betrokkenen, middels een e-mail, op de hoogte gesteld van de beoogde gespreksinhoud en de benodigde onderzoeksgegevens. Op deze manier konden de personen zich voorbereiden op het gesprek en kon er tijdens het eerste gesprek al veel informatie worden verkregen.

Tijdens het eerste gesprek hadden de meeste scholen al een overzicht opgesteld van leerlingen met een PrO-indicatie. Op basis hiervan zijn de leerlingdossiers van deze leerlingen ingekeken en zijn de benodigde gegevens verzameld. Daarnaast is het overzicht gebruikt om klassen te selecteren waarbij de vragenlijsten voor leerlingen zijn afgenomen. Hierbij is telkens gekozen voor de klassen met de meeste PrO-geïndiceerde leerlingen. Het doel was om op elke school een eerste, tweede, derde en vierde klas mee te nemen in het onderzoek. School E zag geen mogelijkheid om de vragenlijst voor leerlingen af te nemen. Op school B, D en G zijn de vragenlijsten afgenomen bij klas 1 tot en met 4. Op

school C en F was er in de eerste klas geen PrO-geïndiceerde leerling aanwezig. Daarom is op school C geen vragenlijst afgenomen in de eerste klas. School F heeft daarentegen wel een vragenlijst afgenomen in de eerste klas, omdat de school alleen onderwijs verzorgt voor de onderbouw (klas 1 en 2). Alle leerlingen in de geselecteerde klassen hebben de vragenlijst ingevuld, waaronder ook leerlingen zonder een PrO-indicatie. School A (school voor Praktijkonderwijs) heeft hierin een bijzondere positie. Hier zijn de vragenlijsten afgenomen bij de leerlingen in de Tussenklas en bij de leerlingen die de afgelopen jaren zijn teruggekomen van het VMBO.

Ten slotte is er nog een vragenlijst afgenomen onder docenten. Hierbij is gekozen voor de docenten die te maken hebben met PrO-geïndiceerde leerlingen. Op de meeste scholen betrof dit de mentoren. Op een aantal scholen zijn echter ook vragenlijsten voorgelegd aan leraren uit het kernteam, waaronder ook vakdocenten.

De uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat uit 350 leerlingen, waarvan 133 een PrO-indicatie hebben. Bij de leerlingen met een PrO-indicatie gaat het om leerlingen uit verschillende cohorten, beginnend vanaf het schooljaar 2003/2004 tot en met het huidige schooljaar 2008/2009. In tabel 2 is de verdeling van de PrO-geïndiceerde leerlingen over de verschillende cohorten opgenomen.

Tabel 2: Verdeling van PrO-geïndiceerde leerlingen per cohort

Aantal leerlingen per cohort		
<i>Cohort</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
2003/2004	9	6,8
2004/2005	21	15,8
2005/2006	35	26,3
2006/2007	21	15,8
2007/2008	20	15,0
2008/2009	27	20,3
Totaal	133	100,0

Doordat er sprake is van een zestal cohorten is dit deel van de onderzoeksgroep erg gevarieerd, uiteenlopend van leerlingen die twee jaar geleden het voortgezet onderwijs al hebben afgerond tot leerlingen die nu in de eerste klas zitten. Van de totale groep leerlingen zijn er 197 jongen (56,3 %) en 153 meisje (43,7 %). Bij de leerlingen met een PrO-indicatie is de verhouding 68 jongens (51,1 %) en 65 meisjes (48,9 %). De startleeftijd in het voortgezet onderwijs is alleen berekend voor leerlingen met een PrO-indicatie. Deze leerlingen zijn gemiddeld 12,9 als ze aan het voortgezet onderwijs beginnen. De jongste leerling is 11,8 jaar, de oudste 14,3 jaar. In totaal hebben 264 leerlingen een vragenlijst ingevuld. Hiervan hebben 47 leerlingen een PrO-indicatie. Daarnaast zijn er 28 docenten die een vragenlijst hebben ingevuld. In de onderstaande tabel staat een overzicht van het aantal leerlingen en docenten die een vragenlijst hebben ingevuld per school.



Tabel 3: Overzicht van het aantal deelnemende leerlingen en docenten aan de vragenlijst per school

	Deelnemers aan de vragenlijsten				
	Tussenklas	PrO	niet-PrO	alle leerlingen	docenten
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
School A	7	6	-	13	2
School B	-	11	39	50	5
School C	-	7	29	36	4
School D	-	5	41	46	11
School F	-	2	24	26	2
School G	-	9	84	93	4
Totaal	7	40	217	264	28

#### 4.4 Instrumenten

Er zijn verschillende instrumenten samengesteld om de juiste informatie te kunnen verkrijgen. Als eerste is er een interviewleidraad opgesteld, met een aantal gespreksthema's. Deze thema's hebben als doel een compleet beeld te schetsen van relevante kenmerken van de verschillende scholen. De thema's die aan bod zijn gekomen in het gesprek, zijn:

- Aanmeldings- en plaatsingsprocedure bij zorgleerlingen
- Rol samenwerkingsverband en PCL binnen de procedure
- Onderwijsaanbod Tussenklas/LWOO
- Op- en afstroom van leerlingen met een PrO-indicatie
- De zorgstructuur op de school
- Beschermende en belemmerende factoren volgens de school

Deze vooropgestelde thema's boden enige houvast tijdens het gesprek en hebben uiteindelijk geleid tot een semigestructureerd interview. Er is geprobeerd om zoveel mogelijk open vragen te stellen, zodat de geïnterviewde een antwoord kon geven dat spontaan in hem/haar opkwam. Soms werden er aanvullende vragen gesteld om de beoogde informatie te completeren.

Naast interviews is een formulier opgesteld waarmee meerdere gegevens uit de leerlingdossiers zijn verzameld. Dit om te waarborgen dat steeds dezelfde gegevens uit de verschillende opgestelde leerlingdossiers in een databestand konden worden opgenomen. Als leidraad is hiervoor gebruik gemaakt van het artikel van Beckers et al. (1999) en de opmaak van de onderwijskundige rapporten en zorgrapporten, zoals die in het samenwerkingsverband 4.01 gebruikt worden.

Verder is een formulier opgesteld om de schoolloopbaan van leerlingen in kaart te brengen. Hierbij was het van belang om de naam mee te nemen, om zo alle gegevens te kunnen koppelen aan de data die via de vragenlijsten is verzameld.

---

De onderdelen van het formulier bestaan uit:

- *Personalia (in het onderzoek worden deze geanonimiseerd)*
  - o naam
  - o geboortedatum
  - o sekse
- *Indicatiecriteria*
  - o intelligentiequotiënt (IQ)
  - o leerachterstanden
  - o sociaal-emotionele problematiek
- *Overige leerlinggegevens*
  - o de schoolloopbaan van de leerling
  - o basisschoolgegevens

Ten slotte is er gebruik gemaakt van twee verschillende vragenlijsten. Er is een vragenlijst opgesteld voor leerlingen en docenten op het VMBO en PrO. Bij beide vragenlijsten is voor de antwoorden een vijfpunts Likertschaal gehanteerd. De antwoordmogelijkheden waren: helemaal mee eens, mee eens, tussenin, mee oneens en helemaal mee oneens. De vragenlijsten zijn gebaseerd op het ‘Succes- en faalfactoreninstrument’ van Mulder et al. (2003). Er is gekozen om die factoren mee te nemen die vanuit dat onderzoek van invloed bleken te zijn op de schoolloopbaan van leerlingen in het VMBO en waarvan volgens Mulder et al. (2003) de items een hoge betrouwbaarheid lieten zien. Voor dit onderzoek is opnieuw een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd met behulp van Cronbach’s alpha. In de tabellen hieronder zijn de schalen opgenomen die in dit onderzoek gebruikt zijn, met het daarbij behorende aantal items (n) en de betrouwbaarheid daarvan ( $\alpha$ ). Om de betrouwbaarheid van een aantal schalen te verhogen, is er een aantal items weggelaten. In de tabel staan de gecorrigeerde betrouwbaarheden.

Tabel 4: Betrouwbaarheid schalen vragenlijst leerlingen

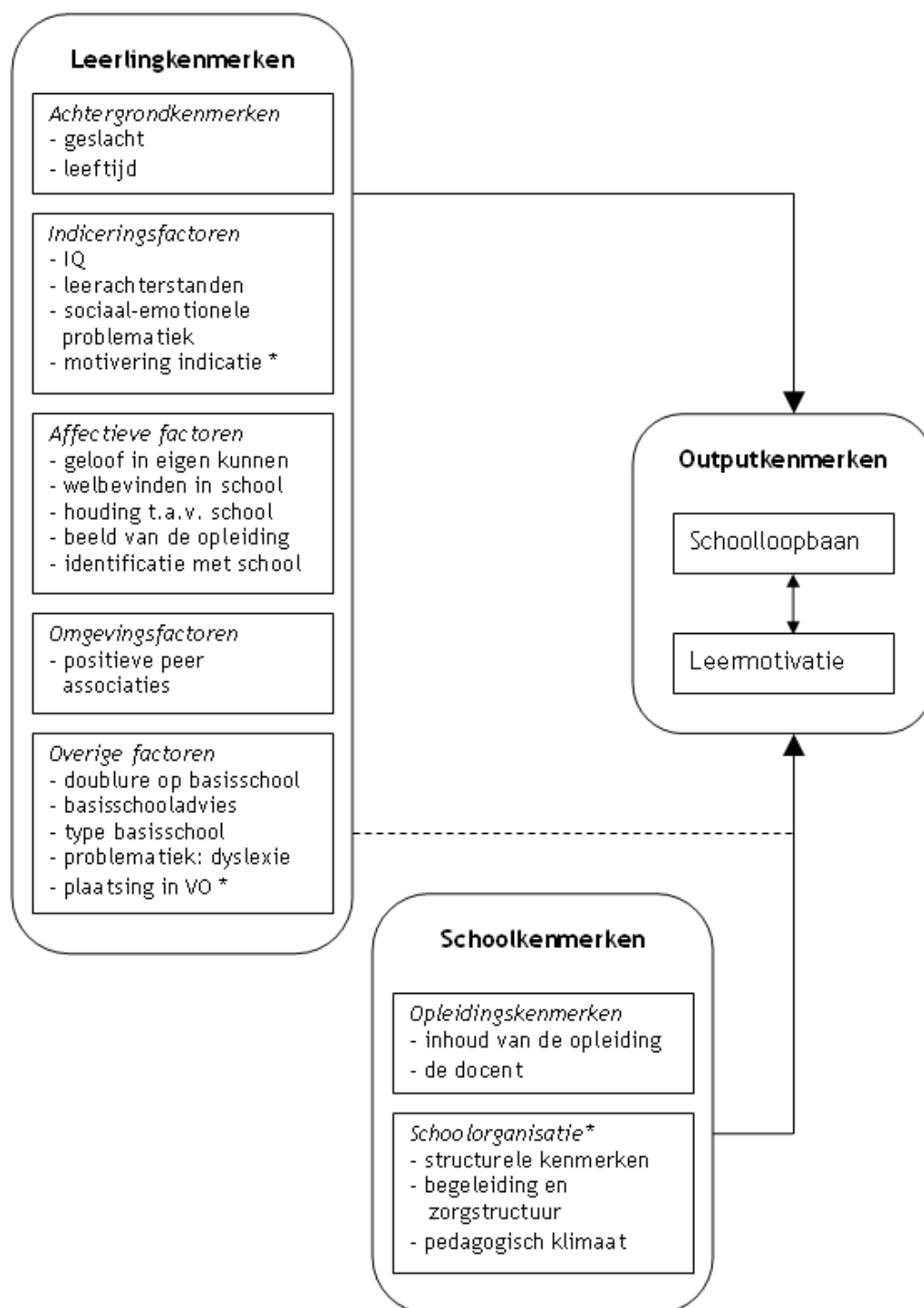
Betrouwbaarheid schalen				
<i>Schaal</i>	<i>n (items)</i>	<i>a</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>
Geloof in eigen kunnen	7	0,762	21,80	3,854
Welbevinden in school	21	0,781	73,94	7,612
t.a.v. leerlingen	11	0,789	38,43	5,164
t.a.v. docenten	10	0,754	35,60	4,890
Houding ten aanzien van school	4	0,691	16,15	2,199
Beeld van de opleiding	7	0,758	26,44	4,191
Identificatie met school	5	0,845	15,92	4,214
Motivatie	11	0,779	41,00	5,244
Intrinsiek	7	0,734	24,38	3,854
Extrinsiek	4	0,643	16,59	2,128
Houding peers t.a.v. school	4	0,695	15,79	2,131
Kwaliteit inhoud lessen	4	0,672	13,21	2,421
Kwaliteit docenten	22	0,915	77,13	9,284
houding en attitude	3	0,753	10,42	1,951
vaardigheid in begeleiding	5	0,801	17,99	2,706
vaardigheid in instructie/werkvormen	9	0,775	30,75	3,781
vakkennis	5	0,669	18,03	2,388

Tabel 5: Betrouwbaarheid schalen vragenlijst docenten

Betrouwbaarheid schalen				
<i>Schaal</i>	<i>n (items)</i>	<i>a</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>
Inhoud van de opleiding	8	0,731	27,00	4,118
Didactiek docent: actief	10	0,838	37,74	5,446
Pedagogisch didactische opvatting:				
leerlinggericht	7	0,676	30,11	3,501
prestatiegericht	6	0,671	18,74	2,943
Innovatiebereidheid/steun management	6	0,958	21,52	5,459
Cultuur op school:	20	0,870	60,50	8,990
innovatiebereidheid docenten	7	0,850	20,50	4,663
cohesie	9	0,754	24,92	4,480
aandacht voor normen en waarden	4	0,729	15,48	1,909

#### 4.5 Variabelen en operationalisering

De bevindingen uit het theoretisch kader hebben geleid tot een analysemodel, waarin alle voor dit onderzoek relevante variabelen zijn opgenomen. Ten opzichte van het factorenmodel zoals deze in figuur 1 is weergegeven, is er nog een aantal variabelen toegevoegd. Dit op basis van de informatie die in paragraaf 3.1 naar voren is gekomen. In figuur 2 is het model weergegeven op grond waarvan de analyses in dit onderzoek zijn uitgevoerd.



Figuur 2: Analysemodel

\* Van de factoren die met een \* zijn aangeduid, wordt alleen een beschrijving gegeven in hoofdstuk 5 en/of 7.

\* De onafgebroken pijlen in het model duiden op een toetsing van de directe samenhang tussen de variabelen.

\* De onderbroken pijl duidt erop dat, wanneer er gekeken wordt naar schoolkenmerken, er rekening zal worden gehouden met leerlingkenmerken.

Het hiervoor getoonde model bestaat uit 3 hoofdonderdelen, welke in dit onderzoek centraal staan. Voor alle variabelen genoemd onder de leerlingkenmerken wordt gekeken of zij samenhang vertonen met de outputkenmerken. Hierbij is het niet mogelijk bij alle variabelen te spreken van afhankelijke en onafhankelijke variabelen, omdat de richting van de samenhang in sommige gevallen niet vastgesteld kan worden. Daarnaast is te verwachten dat de factoren die onder leerlingkenmerken vallen ook invloed op elkaar uitoefenen. In onderstaande tabel wordt de operationalisering van de verschillende variabelen weergegeven.

Tabel 6: Operationalisering leerlingkenmerken

Leerlingkenmerken			
<i>Variabelen</i>		<i>Herkomst</i>	<i>Operationalisering</i>
Achtergrondkenmerken	Geslacht	leerlingdossier	
	Leeftijd	leerlingdossier	startleeftijd VO in jaren
Indiceringsfactoren	IQ	leerlingdossier	
	Leerachterstanden	leerlingdossier	1-(didactische leeftijdsequivalent /didactische leeftijd)
	Sociaal-emotionele problematiek	leerlingdossier	aanwezigheid faalangst, prestatie-motivatatie en/of emotionele zorg
	PrO-indicatie	leerlingdossier	ja of nee
	Motivering indicatie	leerlingdossier	IQ 75-80 en/of strijdige criteria
Affectieve factoren	Geloof in eigen kunnen	vragenlijst	de verwachtingen van de eigen leerprestaties
	Welbevinden in school	vragenlijst	hoe de leerling zich voelt op school
	Houding t.a.v. school	vragenlijst	het belang dat de leerling aan school hecht
	Beeld van de opleiding	vragenlijst	wat de leerling van de opleiding vindt
	Identificatie met school	vragenlijst	mate waarin de leerling zich identificeert met school
Omgevingsfactoren	Positieve peer-associaties	vragenlijst	belang dat vrienden van de leerling aan school hechten
Overige factoren	Doublure op basisschool	leerlingdossier	wel of geen doublure
	Basisschooladvies	leerlingdossier	advies gegeven in groep 8 m.b.t. het voortgezet onderwijs
	Type basisschool	leerlingdossier	school van herkomst: regulier of speciaal
	Problematiek: dyslexie	leerlingdossier	wel of geen dyslexieverklaring
	Plaatsing in VO	leerlingdossier	onderwijsniveau waarop de leerling in het VO is gestart

Naast de leerlingkenmerken zijn ook schoolkenmerken opgenomen in het analysemodel. Ook voor al deze kenmerken geldt dat ze als onafhankelijke variabelen kunnen worden gezien. De operationalisatie van deze variabelen is in tabel 7 weergegeven.

Tabel 7: Operationalisering schoolkenmerken

Schoolkenmerken			
Variabelen		Herkomst	Operationalisering
Opleidings-kenmerken	Inhoud opleiding	vragenlijst	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>kwaliteit inhoud lessen</i> mening leerlingen over inhoud van de lessen</li> <li>▪ <i>inhoud opleiding</i> mening docenten over inhoud van de lessen</li> </ul>
	De docent	vragenlijst	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>kwaliteit docenten</i> mening leerlingen over houding/attitude, vaardigheid in begeleiding en instructie/ werkvormen en vakkennis van de docenten</li> <li>▪ <i>pedagogisch/didactische opvatting:</i> mening docenten over ped.did.opvatting: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ leerlinggericht; de leerling staat centraal</li> <li>▫ prestatiegericht; nadruk op prestaties</li> </ul> </li> </ul>
Schoolorganisatie kenmerken	Structurele kenmerken	interview	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>VO-school waarop de leerling zit</i></li> <li>▪ <i>aantal LWOO leerlingen op de school</i></li> <li>▪ <i>kenmerken van de school</i>, zoals schoolgrootte en aangeboden leerwegen/leerjaren</li> </ul>
	Begeleiding en zorgstructuur	interview	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>inrichting zorg/LWOO</i></li> <li>▪ <i>motivering plaatsing</i> de motieven voor de plaatsing voor leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO</li> </ul>
	Pedagogisch klimaat	vragenlijst	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>innovatiebereidheid/steun management</i> mening docenten over de innovatiebereidheid van het management en de steun die zij hierin ontvangen</li> <li>▪ <i>cultuur op school</i> mening docenten over de cultuur op school t.a.v. normen en waarden, innovaties, omgang met leerlingen en cohesie</li> </ul>

Tot slot zijn verschillende outputkenmerken opgenomen in het analysemodel (figuur 2). In dit onderzoek is de schoolloopbaan de belangrijkste afhankelijke variabele. De schoolloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs is in veel onderzoeken naar voren gekomen als een afhankelijke variabele waarop diverse factoren van invloed zijn. Daarnaast is het voor leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO onduidelijk hoe het hen vergaat in het voortgezet onderwijs. De schoolloopbaan van leerlingen is in dit onderzoek gedefinieerd aan de hand van opstroom, doorstroom en afstroom. Voor alle leerlingen is gekeken op welk onderwijsniveau zij in welk leerjaar zaten. De verschillende onderwijsniveaus hebben de volgende scores gekregen: Praktijkonderwijs krijgt de score 1, de Tussenklas de score 1,5, het VMBO-BBL met LWOO krijgt de score 2 en het VMBO-BBL zonder LWOO de score 2,5. VMBO-KBL met LWOO krijgt vervolgens de score 3 en zonder LWOO de score 3,5. VMBO-GL/TL met LWOO krijgt de score 4 en zonder LWOO 4,5. Hoewel het niveau binnen de Tussenklas vergelijkbaar

---

is met een brugklas op BBL-LWOO niveau, is er een lagere score toegekend aan de Tussenklas, omdat de leerlingen die hierin terecht komen in eerste instantie zijn afgewezen voor het VMBO. Als de Tussenklas niet op het Praktijkonderwijs als optie zou worden aangeboden, zouden deze leerlingen in het reguliere Praktijkonderwijs worden geplaatst. Echter, omdat deze leerlingen nog de mogelijkheid krijgen naar het VMBO te gaan, is de score voor de Tussenklas wel hoger dan de score die aan het Praktijkonderwijs wordt toegekend.

Om leerlingenstromen te kunnen bepalen is allereerst voor elke leerling het laatste niveau bepaald en is er de bijbehorende score aan toegekend. Dit houdt in dat voor leerlingen die al het voortgezet onderwijs hebben verlaten, het niveau is meegenomen waar zij het laatste leerjaar in zaten. Voor de leerlingen die nu nog in het voortgezet onderwijs zitten, is het huidige onderwijsniveau het laatste niveau. Vervolgens is de score op het laatste niveau verminderd met de score op het niveau waar zij hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs zijn gestart. Een positieve uitkomst wordt aangeduid als opstroom, een negatieve uitkomst als afstroom. Wanneer leerlingen in de loop der jaren niet van niveau zijn veranderd en sprake is van doorstroom, is de uitkomst 0. Als een leerling bijvoorbeeld het eerste jaar in de Tussenklas wordt geplaatst (score 1,5) en op dit moment in leerjaar 3 binnen het BBL-LWOO onderwijs volgt (score 2), wordt de onderwijsloopbaan van deze leerling gedefinieerd als opstroom ( $\text{score } 2 - \text{score } 1,5 = +0,5$ ). Bij een leerling die start in het VMBO op BBL-LWOO niveau (score 2) en na een jaar in het Praktijkonderwijs terecht komt (score 1), is er sprake van afstroom ( $\text{score } 1 - \text{score } 2 = -1$ ). Hierbij moet worden opgemerkt dat de leerlingen die op dit moment in het eerste leerjaar zitten automatisch onder de categorie 'doorstroom' worden gerekend, omdat zij nog maar één jaar voortgezet onderwijs hebben gevolgd. Wanneer leerlingen het voortgezet onderwijs op enig moment hebben verlaten, voordat zij dit hebben afgerond, is er voor gekozen om het laatst bekende onderwijsniveau binnen het voortgezet onderwijs te hanteren als het laatste niveau. Dit omdat bij veel leerlingen niet duidelijk was of zij daadwerkelijk het voortgezet onderwijs hebben verlaten of niet. Bijvoorbeeld doordat zij zijn verhuisd of om andere redenen naar een andere school moesten uitwijken.

Daarnaast blijkt uit onderzoek van Severiens en Verstegen (2007) dat de motivatie van leerlingen in het VMBO beïnvloed wordt door dezelfde factoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan van die leerlingen. Ook is er vanuit de opdrachtgever (het ECNO) belangstelling voor de leermotivatatie van deze specifieke groep leerlingen, wat ertoe heeft geleid deze variabele in dit onderzoek op te nemen als outputkenmerk. De leermotivatatie van leerlingen wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd als de mate waarin de leerling gemotiveerd is om te leren en te presteren en wordt gemeten met behulp van een vragenlijst.

---

#### 4.6 Data-analyse

Uit de voorgaande paragraaf is gebleken dat er sprake is van een groot aantal variabelen die in dit onderzoek worden meegenomen. Omdat dit onderzoek exploratief is, zal er telkens per variabele worden gekeken wat deze betekent voor de schoolloopbaan van de onderzoeksgroep. Het overzicht van de verschillende variabelen waar naar gekeken zal worden, staat op pagina 59 (figuur 2). In hoofdstuk 5 wordt een beschrijving gegeven van een aantal aspecten die een rol spelen bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt de schoolloopbaan van de PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO in kaart gebracht. Omdat dit hoofdstuk enkel tot doel heeft een beeld te schetsen van deze aspecten, zal hier nog niet worden gekeken naar samenhang met outputkenmerken. Dit in tegenstelling tot hoofdstuk 6, waarin gekeken zal worden welke factoren samenhangen met de schoolloopbaan en de leermotivatie van leerlingen. Dit wordt gedaan voor alle factoren in het analysemodel, met uitzondering van die factoren die zijn aangeduid met een \*. Van deze factoren wordt alleen in hoofdstuk 5 en/of 7 een beschrijving gegeven. De pijlen in het analysemodel geven aan op welke manier de samenhang zal worden getoetst. Een onafgebroken pijl duidt op een toetsing van de directe samenhang tussen de variabelen. De onderbroken pijl duidt erop dat, wanneer gekeken wordt naar schoolkenmerken, er rekening zal worden gehouden met leerlingkenmerken. In hoofdstuk 7 wordt vervolgens gekeken naar verschillen tussen scholen met betrekking tot de factoren die mogelijk van invloed zijn op de schoolloopbaan. Om verschillen aan te kunnen duiden wordt er gebruik gemaakt van schoolportretten. Deze zijn opgesteld aan de hand van beschikbare informatie die door de scholen is aangeleverd, waarbij gebruik is gemaakt van schoolgidsen, schoolplannen, aanmeldings- en toelatingsbrochures en notities over de zorgstructuur op de scholen. Daarnaast hebben de gesprekken die hebben plaatsgevonden met de verantwoordelijken voor de leerlingenzorg voor een meer gedetailleerd beeld gezorgd. De schoolportretten zijn opgenomen in bijlage 7.





---

## 5. De schoolloopbaan in het VMBO - van begin tot eind

In dit hoofdstuk wordt op basis van de steekproef een beschrijving gegeven van de leerlingen met een PrO-indicatie die in het VMBO terecht zijn gekomen. Hiermee wordt geprobeerd een antwoord te geven op de volgende deelvragen:

- *Waar worden leerlingen geplaatst na het verkrijgen van een PrO-indicatie en welke motieven spelen bij de plaatsing een rol?*
- *Hoe verlopen de verdere schoolloopbanen van de leerlingen met een PrO-indicatie gedurende het voortgezet onderwijs?*

Dit wordt gedaan aan de hand van de informatie uit de leerlingdossiers, gegevens over de schoolloopbaan en de afgenomen interviews met de verantwoordelijken voor de zorg op de zeven scholen. De onderzoeksgroep voor dit hoofdstuk bestaat uit 133 leerlingen die allen een PrO-indicatie hebben.

### 5.1 Overgang primair onderwijs - voortgezet onderwijs

De overgang van primair naar voortgezet onderwijs is een belangrijke schakel binnen de verdere schoolloopbaan van leerlingen (Driessen & Doesborgh, 2005a/b). Binnen deze overgang speelt het basisschooladvies een grote rol. Zo blijkt het basisschooladvies in grote mate de verdere schoolloopbaan van leerlingen vast te leggen, waarmee ook de beroepsmogelijkheden en de maatschappelijke kansen van de leerling (Driessen & Doesborg, 2005a/b; Inspectie van het onderwijs, 2007). Daarnaast blijkt het basisschooladvies een voorspeller te zijn van de onderwijspositie van leerlingen in het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs (Roeleveld, 2005).

Ook voor de leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO wordt een basisschooladvies afgegeven. In onderstaande subparagraaf zal de verdeling van de afgegeven basisschooladviezen beschreven worden. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerlingen, op grond van de school van herkomst (het regulier of speciaal basisonderwijs).

#### 5.1.1 Het advies van de basisschool

Uit de leerlingdossiers is voor alle leerlingen met een PrO-indicatie het basisschooladvies achterhaald. Hieruit is gebleken dat er zes verschillende adviezen zijn gegeven en dat van twee leerlingen het basisschooladvies onbekend is. Uit de gegevens komt naar voren dat in de meeste gevallen een BBL-LWOO advies is gegeven. Opvallend is het relatief grote aantal KBL-LWOO adviezen. In tabel 8 zijn de gegeven basisschooladviezen in frequenties en percentages uitgedrukt.

Tabel 8: Gegeven basisschooladviezen

Gegeven basisschooladviezen (n = 133)		
<i>Basisschooladvies</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Praktijkonderwijs	11	8,3
BBL-LWOO	93	69,9
BBL	3	2,3
KBL-LWOO	19	14,3
KBL	3	2,3
GL/TL-LWOO	2	1,5
Onbekend	2	1,5
Totaal	133	100,0

Omdat de Pro-geïndiceerde leerlingen zowel afkomstig zijn uit het reguliere als het speciale basisonderwijs, is het hier interessant om te kijken naar verschillen tussen deze typen basisonderwijs, met betrekking tot de gegeven adviezen. Van de leerlingen met een Pro-indicatie hebben 92 onderwijs gevolgd op een reguliere basisschool en 39 leerlingen op een school voor speciaal basisonderwijs. Van twee leerlingen is de school van herkomst onbekend. De verschillen in gegeven basisschooladviezen tussen de typen basisonderwijs zijn in tabel 9 weergegeven.

Tabel 9: Gegeven basisschooladviezen, uitgesplitst naar type basisonderwijs

Gegeven basisschooladviezen (n = 131)					
<i>Basisschooladvies</i>		Type basisonderwijs			
		Regulier		Speciaal	
		<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
<i>Basisschooladvies</i>	Praktijkonderwijs	4	4,3	7	17,9
	BBL-LWOO	61	66,3	30	76,9
	BBL	3	3,3	0	0,0
	KBL-LWOO	18	19,6	1	2,6
	KBL	2	2,2	1	2,6
	GL/TL-LWOO	2	2,2	0	0,0
	Onbekend	2	2,2	0	0,0
Totaal		92	100,0	39	100,0

\* Er zijn 2 leerlingen waarvan niet bekend is welk type basisonderwijs zij gevolgd hebben, zij hebben allebei een BBL-LWOO advies gekregen.

Het valt op dat er vanuit het speciaal basisonderwijs relatief gezien vaker een advies voor het Praktijkonderwijs en het BBL-LWOO wordt afgegeven. Daarentegen wordt vaker een hoger advies gegeven vanuit het reguliere basisonderwijs, met uitzondering van een advies voor het KBL. Hierbij moet echter worden opgemerkt dat er in totaal maar drie keer een advies voor KBL is afgegeven. Om te kijken of de verschillen in de adviezen tussen het reguliere en speciale basisonderwijs niet op toeval berusten, is er een Chi<sup>2</sup>-toets uitgevoerd. In deze analyse zijn alleen die leerlingen opgenomen waar alle gegevens (zowel het type basisonderwijs als het basisschooladvies) van bekend zijn, wat resulteert

in een onderzoeksgroep van  $n = 129$ . De Chi<sup>2</sup>-toets geeft aan dat de adviezen vanuit het reguliere basisonderwijs significant verschillen van de adviezen van het speciaal basisonderwijs (Chi<sup>2</sup> = 13,938, df = 5,  $p = 0,016$ ). Hierbij geldt dat het reguliere basisonderwijs gemiddeld genomen hogere adviezen geeft dan het speciaal basisonderwijs. Om te kijken of dit verschil in adviezen te verklaren is door verschillen in cognitieve mogelijkheden van de leerlingen is er gekeken of de leerlingen afkomstig van het regulier en speciaal basisonderwijs op leerachterstanden en IQ van elkaar verschillen. In tabel 10 zijn de gemiddelde scores per type basisschool weergegeven.

Tabel 10: Gemiddelde scores op leerachterstanden en IQ uitgesplitst naar type basisschool

Gemiddelde scores op leerachterstanden en IQ								
		Regulier			Speciaal			Totaal
		<i>n</i>	<i>gem.</i>	<i>sd</i>	<i>n</i>	<i>gem.</i>	<i>sd</i>	<i>gem.</i>
LA	TL	89	43,3	21,7	39	47,1	22,6	45,2
	BL	89	54,5	7,9	39	48,5	9,5	51,5
	SP	89	40,8	14,8	39	52,5	13,4	46,7
	IR	89	45,0	10,7	39	41,5	11,5	43,3
IQ		91	80,5	6,6	39	79,8	7,8	80,2

\* LA = leerachterstand; TL= technisch lezen; BL = begrijpend lezen; SP = spelling; IR = inzichtelijk rekenen

Wat opvalt uit de tabel is dat de gemiddelde leerachterstanden op technisch lezen en spelling hoger zijn voor het speciaal basisonderwijs en de gemiddelde leerachterstanden op begrijpend lezen en inzichtelijk rekenen hoger liggen binnen het regulier basisonderwijs. Met name het grote verschil in leerachterstanden op spelling valt op. Het verschil in IQ blijkt daarentegen miniem te zijn. Met behulp van een T-toets is gekeken of deze gevonden verschillen ook significant zijn. Er worden significante verschillen gevonden voor de domeinen begrijpend lezen en spelling. Allereerst is gebleken dat de leerlingen afkomstig uit het regulier basisonderwijs gemiddeld genomen hogere leerachterstanden hebben op begrijpend lezen dan de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs ( $t = 3,701$ ;  $df = 126$ ;  $p = 0,000$ ). Daarnaast toont de T-toets aan dat leerlingen uit het speciaal basisonderwijs gemiddeld waarschijnlijk hogere leerachterstanden hebben op spelling dan leerlingen uit het regulier basisonderwijs ( $t = -4,230$ ;  $df = 126$ ;  $p = 0,000$ ).

## 5.2 De plaatsing in het voortgezet onderwijs

Na het basisschooladvies wordt een leerling door de ouders bij een school voor voortgezet onderwijs aangemeld. Die school bekijkt vervolgens, vaak op aanwijzing van de basisschool, of deze leerling in aanmerking komt voor een PrO-indicatie. Als de gegevens van de toeleverende basisschool onvoldoende toereikend zijn, worden er aanvullende tests uitgevoerd. Hiervoor geldt dat de school voor voortgezet onderwijs altijd een psychologische test afneemt en eventueel een aanvullend didactisch onderzoek,

---

waaronder een IQ-test. Deze gegevens zijn noodzakelijk voor de aanvraag van een indicatie bij de RVC. Daarnaast moeten deze gegevens worden voorzien van een motivatie, waarom de leerling voor een indicatie in aanmerking komt. Bij deze motivatie moet aangegeven worden of een leerling valt binnen het grijze gebied (een IQ van 75 tot 80), er sprake is van strijdige criteria, of van beide.

Ook binnen deze onderzoeksgroep is gekeken naar de motivering voor de indicatieaanvraag. Hieruit blijkt dat er bij 11 (8,3 %) aanvragen alleen sprake is van een IQ tussen de 75 en 80. Voor 73 leerlingen (54,9 %) wordt 'strijdige criteria' als motivering aangedragen. Bij 35 leerlingen (26,3 %) is er sprake van een combinatie van deze twee. Daarnaast wordt er voor 8 leerlingen (6 %) een andere motivering gegeven en voor twee (1,5 %) geen. Van vier leerlingen (3 %) is de motivering bij de aanvraag onbekend. Naast het aanduiden van deze categorieën geeft de school vaak een beschrijving van de desbetreffende leerling, waaruit blijkt waarom de school een indicatie noodzakelijk acht. Voor alle leerlingen in de onderzoeksgroep geldt dat zij op basis van de aanvraag een Pro-indicatie hebben ontvangen. In de volgende subparagrafen wordt gekeken waar deze leerlingen na het ontvangen van de indicatie zijn geplaatst in het voortgezet onderwijs en wat de motieven van de scholen voor voortgezet onderwijs waren om over te gaan tot die plaatsing.

### 5.2.1 Plaatsing in het voortgezet onderwijs

Op basis van de loopbaangegevens is gekeken waar leerlingen met een Pro-indicatie in het eerste jaar na de basisschool zijn geplaatst. In dit onderzoek staan Pro-geïndiceerde leerlingen in het VMBO centraal, wat ertoe heeft geleid dat er alleen is gekeken naar leerlingen die met een Pro-indicatie in het VMBO terecht zijn gekomen. Hierdoor wordt er alleen onderscheid gemaakt tussen de plaatsing in de Tussenklas en de verschillende leerwegen in het VMBO. De Tussenklas is een brugklas in het Praktijkonderwijs, waar les wordt gegeven op BBL-LWOO niveau met het oog op doorstroom naar het VMBO. Zoals in tabel 11 staat weergegeven, wordt het overgrote deel (83,5 %) van de onderzoeksgroep direct na het basisonderwijs geplaatst in het BBL-LWOO.

Tabel 11: Plaatsing van Pro-geïndiceerde leerlingen in leerjaar 1 in het VMBO

Plaatsing leerjaar 1 (n = 133)		
Onderwijstypen leerjaar 1	Aantal	Percentage
Tussenklas	20	15,0
BBL-LWOO	111	83,5
BBL	1	0,8
Onbekend	1	0,8
Totaal	133	100,0

In paragraaf 5.1 is gekeken naar de gegeven basisschooladviezen aan leerlingen met een Pro-indicatie. Koopman, Derriks en Voncken (2007) vonden in hun onderzoek dat het basisschooladvies als het belangrijkste motief wordt gezien voor de plaatsing in het voortgezet onderwijs. Vanuit dat oogpunt

is er gekeken naar de plaatsing van leerlingen met een PrO-indicatie in leerjaar 1 ten opzichte van het gegeven basisschooladvies. Uit de gegevens in tabel 12 blijkt onder andere dat van alle leerlingen er 82 (61,7 %) op het niveau van het basisschooladvies zijn geplaatst. Hiervan kregen er 81 een BBL-LWOO advies en 1 een BBL advies.

Tabel 12: Plaatsing van PrO-geïndiceerde leerlingen in leerjaar 1 van het VMBO t.o.v. het basisschooladvies

Plaatsing leerjaar 1 t.o.v. basisschooladvies (n = 133)											
		Plaatsing leerjaar 1									
		Tussenklas		BBL-LWOO		BBL		Onbekend		Totaal	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Basisschooladvies</i>	Praktijkonderwijs	5	45,5	6	54,5	0	0,0	0	0,0	11	100,0
	BBL-LWOO	11	11,8	81	87,1	0	0,0	1	1,1	93	100,0
	BBL	0	0,0	2	66,7	1	33,3	0	0,0	3	100,0
	KBL-LWOO	3	15,8	16	84,2	0	0,0	0	0,0	19	100,0
	KBL	0	0,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	3	100,0
	GL/TL-LWOO	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0
	Onbekend	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0
Totaal		20	15,0	111	83,5	1	0,8	1	0,8	133	100,0

De percentages in de tabel geven telkens aan in welk type onderwijs de leerlingen terecht zijn gekomen ten opzichte van het basisschooladvies. Zo valt af te lezen dat 45,5 % van de leerlingen met een basisschooladvies voor Praktijkonderwijs in de Tussenklas zijn geplaatst.

Opvallend in deze resultaten is het aantal leerlingen (26) dat op een lager onderwijsniveau is geplaatst dan het basisschooladvies aangaf (19,6 %). Ook wordt duidelijk dat, ondanks dat er wel hogere adviezen gegeven worden, er geen enkele leerling met een PrO-indicatie op een hoger niveau geplaatst wordt dan het BBL. Daarnaast valt op dat van de leerlingen met een advies voor Praktijkonderwijs er iets meer dan de helft (54,5 %) in het BBL-LWOO op een VMBO-school wordt geplaatst. Bij deze resultaten moet worden opgemerkt dat alle leerlingen over een PrO-indicatie beschikken en zij ten opzichte van deze indicatie allemaal op een hoger niveau geplaatst zijn. Immers, wanneer leerlingen een PrO-indicatie ontvangen worden zij op grond van de indicatiecriteria geschikt bevonden voor het Praktijkonderwijs en niet voor het VMBO.

### 5.2.2 *Motieven van invloed op de plaatsing*

Tijdens de interviews met de eindverantwoordelijken voor de zorg van de verschillende scholen is gevraagd wat voor hen de motieven zijn om leerlingen met een PrO-indicatie op hun school voor VMBO te plaatsen. Hierin kwamen 13 verschillende motieven naar voren. De genoemde motieven werkhouding, doorzettingsvermogen, inzet en taakgerichtheid zijn onder de noemer ‘werkhouding’ gebracht. In tabel 13 is een overzicht te vinden van de motieven die de scholen hebben aangedragen en de daarbijbehorende aantallen en percentages.

Tabel 13: Genoemde motieven voor plaatsing in het VMBO

Motieven voor plaatsing in het VMBO		
<i>Motieven</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Werkhouding	5	21,7
<i>werkhouding</i>	2	8,7
<i>doorzettingsvermogen</i>	1	4,3
<i>inzet</i>	1	4,3
<i>taakgerichtheid</i>	1	4,3
Leermotivatie	4	17,4
IQ en leerachterstanden	4	17,4
Thuisituatie/ouderlijke ondersteuning	3	13,0
Sociaal-emotionele problematiek	2	8,7
Basisschooladvies	1	4,3
Resultaten begrijpend lezen	1	4,3
Gedragsproblematiek	1	4,3
Groei- en ontwikkelingsmogelijkheden	1	4,3
Capaciteiten van het team	1	4,3
Totaal	23	100,0

Het motief dat binnen de gesprekken het meest werd aangehaald is de werkhouding of aspecten die daarmee te maken hebben (5 keer, 21,7 %). Gevolgd door de leermotivatie van de leerling (17,4 %) en het IQ en de leerachterstanden van de leerling (17,4 %), welke door 4 scholen als motieven worden genoemd. Koopman, Derriks en Voncken (2007) onderzochten ook de motieven die van invloed zijn op de plaatsing van Pro-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Uit die resultaten bleek het advies van de basisschool het meest genoemde motief voor de plaatsing in het VMBO (25 %). Gevolgd door de cognitieve mogelijkheden (18 %) en het IQ (14 %). Hierbij moet worden opgemerkt dat in het onderzoek van Koopman, Derriks en Voncken (2007) de resultaten zijn verzameld per individuele leerling en niet per school, zoals in dit onderzoek is gedaan. Dit kan een reden zijn voor een andere verdeling van de genoemde motieven.

### 5.3 Het verloop van de schoolloopbanen

Voordat er gekeken kan worden naar factoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen met een Pro-indicatie in het VMBO is het noodzakelijk om de schoolloopbanen in kaart te brengen. Hierbij wordt de onderwijspositie van de leerlingen in de verschillende leerjaren in het voortgezet onderwijs bepaald, aan de hand van de verschillende onderwijsniveaus waar deze leerlingen in terecht kunnen komen. De onderwijsposities in de verschillende leerjaren worden in tabel 14 afgebeeld. In het onderzoek zijn ook leerlingen meegenomen die het voortgezet onderwijs nog niet volledig hebben doorlopen of die het voortgezet onderwijs op een bepaald moment hebben verlaten. Dit heeft ervoor gezorgd dat het aantal leerlingen in tabel 14 voor de verschillende leerjaren niet gelijk is.

Tabel 14: Verloop schoolloopbanen leerjaar 1 t/m 4

Verloop schoolloopbanen l1 t/m l4											
l1 (n = 133)			l2 (n = 106)			l3 (n = 81)			l4 (n = 59)		
	n	%		n	%		n	%		n	%
Tussenklas	20	15,0%	BBL-LWOO	10	9,4%	BBL-LWOO	3	3,7%	BBL-LWOO uit voortgezet onderwijs	1	1,7%
						KBL-LWOO	1	1,2%		1	1,7%
			naar andere VO-school	1	0,9%						
BBL-LWOO	111	83,5%	PrO	12	11,3%	PrO	10	12,3%	PrO uit voortgezet onderwijs	8	13,6%
										2	3,4%
			BBL-LWOO	73	68,9%	PrO	2	2,5%	PrO	2	3,4%
						BBL-LWOO	54	66,7%	PrO LWT	1	1,7%
									BBL-LWOO uit voortgezet onderwijs	6	10,2%
										30	50,8%
										1	1,7%
						KBL-LWOO	2	2,5%	KBL-LWOO	2	3,4%
						naar andere VO-school	3	3,7%			
			BBL	2	1,9%	BBL	2	2,5%	BBL	2	3,4%
			KBL-LWOO	2	1,9%	KBL-LWOO	1	1,2%	KBL-LWOO	1	1,7%
			GL/TL-LWOO	1	0,9%	naar andere VO-school	1	1,2%			
			uit voortgezet onderwijs	3	2,8%						
BBL	1	0,8%	BBL-LWOO	1	0,9%	BBL-LWOO	1	1,2%	BBL-LWOO	1	1,7%
Onbekend	1	0,8%	Onbekend	1	0,9%	BBL-LWOO	1	1,2%	LWT	1	1,7%
Totaal l1			Totaal l2			Totaal l3			Totaal l4		
Tussenklas	20	15,0%	PrO	12	11,3%	PrO	12	14,8%	PrO	11	18,6%
BBL-LWOO	111	83,5%	BBL-LWOO	84	79,2%	BBL-LWOO	59	72,8%	BBL-LWOO	32	54,2%
BBL	1	0,8%	BBL	2	1,9%	BBL	2	2,5%	BBL	2	3,4%
Onbekend	1	0,8%	KBL-LWOO	2	1,9%	KBL-LWOO	4	4,9%	KBL-LWOO	3	5,1%
			GL/TL-LWOO	1	0,9%	naar andere VO-school	4	4,9%	LWT	7	11,9%
			Onbekend	1	0,9%				uit voortgezet onderwijs	4	6,8%
			naar andere VO-school	1	0,9%						
			uit voortgezet onderwijs	3	2,8%						
Totaal	133	100,0%		106	100,0%		81	100,0%		59	100,0%

Met behulp van tabel 14 is geprobeerd een overzicht te geven van de verschillende doorlopen leerroutes van leerlingen met een PrO-indicatie. Daarom is leerjaar 1 gebruikt als startpunt en zijn vanaf daar per leerjaar de verschillende daaropvolgende onderwijsposities afgebeeld. Zo is af te lezen dat er in leerjaar 1 twintig leerlingen in de Tussenklas zijn geplaatst. Een jaar later zitten er van deze



---

twintig leerlingen er tien in het BBL-LWOO en is er een leerling naar een andere VO-school gegaan. De overige 9 leerlingen zitten op dit moment nog in de Tussenklas. Als we kijken naar leerjaar 3 zijn er, van de leerlingen die in het eerste jaar in de Tussenklas zaten en het tweede jaar in het BBL-LWOO, drie leerlingen die nog steeds in het BBL-LWOO zitten. Een leerling is een niveau gestegen en zit in leerjaar 3 in het KBL-LWOO. In leerjaar 4 is er van de leerlingen die gestart zijn in de Tussenklas en daarna 2 jaar BBL-LWOO hebben gevolgd, een leerling over in het BBL-LWOO. Een andere leerling heeft het voortgezet onderwijs verlaten. De overige leerling zit op dit moment nog niet in leerjaar 4. Hierbij moet worden opgemerkt dat de Tussenklas op school A in 2005/2006 gestart is, wat een reden kan zijn voor het geringe aantal leerlingen in leerjaar 4 die gestart zijn in de Tussenklas.

De percentages die in de tabel zijn weergegeven, geven aan hoeveel leerlingen er in een bepaald leerjaar welke onderwijsroute hebben gevolgd. Een voorbeeld is het percentage BBL-LWOO leerlingen in leerjaar 2 (9,4 %) die in de Tussenklas zijn gestart. Hiermee wordt bedoeld dat 9,4 % van alle leerlingen in leerjaar 2 de onderwijsroute Tussenklas - BBL-LWOO hebben gevolgd.

### **5.3.1 Opstroom, doorstroom en afstroom**

Zoals uit tabel 14 blijkt, zijn er voor leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO diverse onderwijsroutes mogelijk. Hierbij is sprake van zowel opstroom, als van doorstroom en afstroom. Allereerst zullen hier de opvallendste bevindingen uit tabel 14 worden besproken. In leerjaar 4 zitten 11 van de 59 leerlingen (18,6 %) in het Praktijkonderwijs. Zeven leerlingen (11,9%) zitten op dat moment in een leerwerktraject, waarbij een aangepaste leerroute centraal staat. Het verschil met de reguliere basisberoepsgerichte leerweg is dat leerlingen nu geen examen doen in vier algemene vakken, maar in een algemeen vak. Verder bestaat het leerwerktraject uit een groter praktijkgedeelte. Dit betekent dat voor 30,5 % van de leerlingen het reguliere VMBO-programma te moeilijk blijkt te zijn, maar dat van die 30,5 % toch nog 11,9 % een aangepast VMBO-diploma weet te behalen. Daarnaast zit 5,1 % van alle leerlingen in leerjaar 4 in het KBL-LWOO. Het hoogste niveau dat door een leerling met een PrO-indicatie bereikt is, is GL/TL-LWOO in leerjaar 2.

Om te kijken of er significante verschillen bestaan tussen leerjaar 1 tot en met 4 is er een Friedman Chi<sup>2</sup> toets uitgevoerd. Omdat de gehele schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs maar van 54 leerlingen bekend is, zijn alleen die leerlingen meegenomen in deze analyse. Uit de vergelijking van de vier leerjaren blijkt dat leerlingen in leerjaar 2 (gemiddelde rangscore 2,52) gemiddeld op een lager onderwijsniveau zitten dan de leerlingen in leerjaar 1 (gemiddelde rangscore 2,70). Tussen leerjaar 2 en leerjaar 3 blijft het gemiddelde onderwijsniveau gelijk (gemiddelde rangscore 2,52). In leerjaar 4 is het gemiddelde onderwijsniveau gedaald tot een gemiddelde rangscore van 2,26. Hieruit valt op te maken dat naarmate de leerlingen verder gevorderd zijn in hun schoolloopbaan, het gemiddelde onderwijsniveau significant daalt (Friedman Chi<sup>2</sup> = 11,53; df = 3; p < 0,01). Bij deze gegevens moet gezegd worden dat hoewel het gemiddelde onderwijsniveau in de loop van de leerjaren afneemt, de leerlingen gemiddeld gezien op een hoger onderwijsniveau terechtkomen dan op grond van hun PrO-

---

indicatie verwacht wordt. Het gemiddelde onderwijsniveau in leerjaar 4 ligt op 2,15, wat in dit onderzoek een fractie hoger is dan het BBL-LWOO niveau.

Voor de verdere analyses in dit onderzoek zullen alle leerlingen worden opgesplitst in drie categorieën: opstroomers, doorstroomers en afstroomers. Hierbij worden alle leerlingen meegenomen, ook die nog niet de gehele schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs hebben doorlopen. Onder ‘opstroomers’ vallen de leerlingen die in hun schoolloopbaan een of meerdere niveaus zijn gestegen ten opzichte van hun startniveau in het voortgezet onderwijs. ‘Doorstroomers’ zijn de leerlingen die eindigen op het niveau waarin ze ook zijn gestart. De leerlingen die op een of meerdere niveaus lager terecht zijn gekomen gedurende hun schoolloopbaan zijn ‘afstroomers’. In tabel 15 is de indeling in categorieën weergegeven met de daarbijbehorende frequenties en percentages.

Tabel 15: Leerlingstromen in categorieën

Leerlingstromen (n = 133)		
<i>Categorie</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Afstroom	23	17,3
Doorstroom	93	69,9
Opstroom	17	12,8
Totaal	133	100,0

Uit deze tabel blijkt dat 17,3 % van de leerlingen op een lager niveau zit dan waarop ze gestart zijn. Voor 69,9 % van de leerlingen geldt dat zij hetzelfde onderwijsniveau weten te behouden gedurende hun schoolloopbaan. Hierbij moet worden opgemerkt dat de leerlingen die nu nog in de eerste klas zitten ook onder doorstroom vallen. 12,8 % van de leerlingen stroomt op naar een hoger niveau gedurende de schoolloopbaan. Wanneer we de leerlingen die op dit moment in de eerste klas zitten buiten beschouwing laten, ziet de tabel (tabel 16) er als volgt uit.

Tabel 16: Leerlingstromen in categorieën (zonder leerjaar 1)

Leerlingstromen (n = 106)		
<i>Categorie</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Afstroom	23	21,7
Doorstroom	66	62,3
Opstroom	17	16,0
Totaal	106	100,0

Met het buiten beschouwing laten van leerlingen die zich nu in leerjaar 1 bevinden, zijn de afstroom en opstroom logischerwijs relatief gezien hoger. Omdat het hier om 27 leerlingen gaat, waarover veel relevante informatie beschikbaar is, zullen deze in de verdere analyses wel worden meegenomen.

---

## 5.4 Conclusie

In dit hoofdstuk stond de beschrijving van de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO centraal. Daarnaast is het doel geweest om een antwoord te geven op twee deelvragen van dit onderzoek, die aan het begin van dit hoofdstuk naar voren zijn gekomen.

Allereerst is er gekeken naar het basisschooladvies. In deze onderzoeksgroep is een BBL-LWOO advies het meest gegeven basisschooladvies (69,9 %). Opvallend is het percentage adviezen voor KBL-LWOO (14,3 %). Daarnaast blijkt het reguliere basisonderwijs voor deze groep leerlingen significant hogere adviezen te geven dan het speciaal basisonderwijs. Vervolgens is er voor deze leerlingen een indicatie aangevraagd waarbij ‘strijdige criteria’ het meest genoemde motief is (54,9 %).

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag is gekeken naar de plaatsing van de leerlingen in het voortgezet onderwijs en de motieven die hierbij genoemd worden. Het overgrote deel van de leerlingen (83,5 %) wordt in BBL-LWOO geplaatst. 15 % van de leerlingen start in de Tussenklas. Het hoogste niveau waarin de leerlingen geplaatst worden is de basisberoepsgerichte leerweg. Wanneer we kijken naar de plaatsing ten opzichte van het basisschooladvies, blijkt 61,7 % op hetzelfde niveau geplaatst te zijn. 19,6 % van de leerlingen wordt op een lager niveau geplaatst dan het advies aangaf. Het meest genoemde motief om over te gaan tot de plaatsing van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO is de werkhouding en aspecten die daarmee te maken hebben (21,7 %). De leermotivatie en (de verhouding tussen) het IQ en de leerachterstanden worden in 17,4 % van de gevallen genoemd.

De tweede deelvraag is gericht op het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. In de gevonden resultaten met betrekking tot deze vraag valt op dat 30,5 % van alle leerlingen in leerjaar 4 op een lager onderwijsniveau zit dan in leerjaar 1 het geval was. Daarnaast blijkt 5,1 % van de leerlingen in leerjaar 4 op KBL-LWOO niveau onderwijs te volgen. Het hoogste niveau dat een leerling met een PrO-indicatie heeft bereikt, is GL/TL-LWOO. Ten slotte blijkt dat hoe verder de schoolloopbaan vordert, des te lager het gemiddelde onderwijsniveau is.

De Inspectie van het Onderwijs (2007a) heeft onderzoek gedaan naar op- en afstroom in het voortgezet onderwijs, waarbij het basisschooladvies als referentiepunt diende. Hieruit is gebleken dat 11 % van de leerlingen uit het derde leerjaar zijn afgestroomd ten opzichte van het basisschooladvies. Als de resultaten die gevonden zijn in dit onderzoek naast het onderzoek van de inspectie worden gelegd, valt allereerst op dat 19,6 % van de leerlingen al op een lager niveau geplaatst wordt dan het basisschooladvies aangaf. Vervolgens blijkt ten opzichte van leerjaar 1 ook nog eens 30,5 % van de leerlingen gedurende hun schoolloopbaan af te stromen. Het lijkt er daarmee op dat het percentage leerlingen dat afstroomt binnen dit onderzoek (bij leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO) een stuk hoger ligt dan het door de inspectie gevonden percentage, dat geldt voor alle onderwijsniveaus binnen het voortgezet onderwijs.

## 6. Factoren die van invloed zijn op de schoolloopbanen

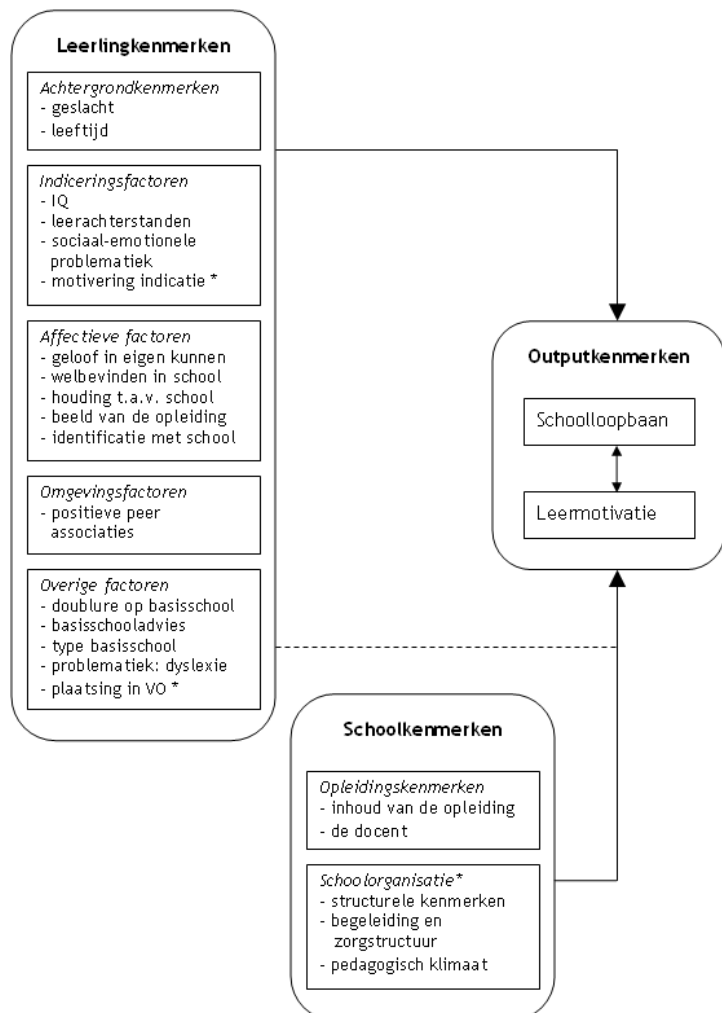
In paragraaf 5.3 is de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO in beeld gebracht, met daarbij aandacht voor de verschillende doorlopen onderwijsroutes en opstroom, doorstroom en afstroom van leerlingen. Hoe deze schoolloopbanen verlopen, wordt bepaald door verschillende factoren. In dit hoofdstuk staat daarom de volgende deelvraag centraal:

*Welke factoren hangen samen met de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO?*

In paragraaf 3.2 is gebleken, dat er sprake is van een behoorlijk aantal verschillende factoren die de schoolloopbaan kunnen beïnvloeden. Veel van deze factoren oefenen invloed op elkaar uit, wat zorgt voor complexiteit. Ook is dit onderzoek niet experimenteel, waardoor niet iets kan worden gezegd over causaliteit. Er wordt daarom gekeken of de verschillende factoren samenhang vertonen met de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO.

Naast de relatie van de factoren met de schoolloopbaan zal in dit hoofdstuk ook worden gekeken naar de samenhang van deze factoren met de leermotivatie van de leerlingen (in paragraaf 3). De relatie met de schoolloopbaan zal echter uitgebreider aan bod komen, omdat de deelvraag hier op gericht is. Om de relaties waar naar gekeken zal worden nog eens goed in kaart te brengen, wordt hiernaast het analysemodel nogmaals getoond.

Eerst zullen de factoren op leerlingniveau centraal staan, die in het analysemodel de grootste plaats innemen. Daarop volgend wordt de samenhang van opleidingskenmerken met de schoolloopbaan en leermotivatie van de leerlingen bekeken. De factoren op schoolorganisatieniveau zullen in hoofdstuk 7 'De zeven scholen vergeleken' worden besproken, omdat van deze factoren enkel een beschrijving kan worden gegeven op basis van de verzamelde gegevens hierover.



*Figuur 3 Analysemodel*

---

## 6.1 Kenmerken van de leerling

Omdat de leerlingkenmerken een groot deel van de variantie tussen leerlingen verklaren (Rijken & Harms, 2002; Scheerens & Bosker, 1997; Stewart, 2008; Verloop & Lowyck, 2003), ligt in dit onderzoek de nadruk op deze groep factoren. Naast dit gegeven is het centraal stellen van de leerling een veelbesproken kwestie binnen het onderwijs. Een voorbeeld hiervan is de vernieuwde zorgstructuur 'Passend Onderwijs', die in 2011 van start moet gaan. Het doel hiervan is het bieden van een passend aanbod en de best mogelijke opleidingskansen voor zorgleerlingen. Dit betekent dat het onderwijs moet worden aangepast aan de individuele leerling. Maar omdat alle leerlingen over andere kenmerken beschikken, kan dit een grote opgave vormen voor scholen. Toch zou het onderwijs wel rekening moeten houden met de verschillende kenmerken van leerlingen, om hen zo een zo groot mogelijke kans op schoolsucces te kunnen bieden (Mulder et al., 2003).

In deze paragraaf worden verschillende factoren op leerlingniveau beschreven en zal worden gekeken naar de samenhang van deze factoren met de leermotivatie en de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Achtereenvolgens zal worden gekeken naar de achtergrondkenmerken van de leerlingen, indiceringsfactoren, affectieve factoren, omgevingsfactoren en overige factoren.

### 6.1.1 Achtergrondkenmerken

Om te beginnen is er gekeken naar de samenhang tussen sekse en de schoolloopbaan van de leerlingen. In tabel 17 is de verdeling van jongens en meisjes naar de categorieën binnen de schoolloopbaan weergegeven.

Tabel 17: Verdeling van de schoolloopbaan ten opzichte van sekse

		Schoolloopbaan t.o.v. sekse (n = 133)							
		Schoolloopbaan						Totaal	
		Afstromers		Doorstromers		Opstromers			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Sekse	Jongen	16	23,5	45	66,2	7	10,3	68	51,1
	Meisje	7	10,8	48	73,8	10	15,4	65	48,9
Totaal		23	17,3	93	69,9	17	12,8	133	100

Uit de tabel is af te lezen dat er enig verschil bestaat tussen de schoolloopbaan van jongens en meisjes. Allereerst stroomt 23,5 % van alle jongens af tegenover 10,8 % van de meisjes. Meisjes zijn vaker doorstromers (73,8 %) en ook vaker opstromers (15,4 %) dan jongens (66,2 % respectievelijk 10,3 %). Een Chi<sup>2</sup>-toets laat echter zien dat er geen significant verschil bestaat tussen jongens en meisjes wat betreft de schoolloopbaan (Chi<sup>2</sup> = 4,082; df = 2; p = 0,13).

Een tweede achtergrondkenmerk bestaat uit de leeftijd van de leerlingen bij de start in het voortgezet onderwijs. Maar uit de getoetste Spearman's rangcorrelatie blijkt dat er geen sprake is van samenhang tussen de startleeftijd van de leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun schoolloopbaan ( $r_s = 0,118$ ;  $p = 0,178$ , tweezijdig).

### 6.1.2 Indiceringsfactoren

Er is ook gekeken naar een aantal factoren die een rol spelen bij de indicatie van de onderzoeksgroep. Hiervoor zijn allereerst in tabel 18 de gemiddelde IQ-scores per categorie leerlingen weergegeven.

Tabel 18: Gemiddelde IQ-score per categorie leerlingen

Gemiddeld IQ (n = 131)				
Categorie	n	gem.	min.	max.
Afstromers	22	81,2	65	101
Doorstromers	93	80,8	64	95
Opstromers	16	76,2	64	89
Totaal	131	80,3	64	101

\* Van 2 leerlingen is het IQ onbekend

De Pro-geïndiceerde leerlingen in dit onderzoek hebben een gemiddeld IQ van 80,3, met een minimum van 64 en een maximum van 101. Opvallend in de tabel is dat het gemiddelde IQ in de categorie 'opstromers' lager is (76,2) dan bij de 'doorstromers' (80,8) en 'afstromers' (81,2). Deze verschillen in IQ tussen de drie groepen zijn significant gebleken (Kruskal-Wallis-toets  $\chi^2 = 7,680$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,021$ ).

Binnen de procedure voor indicatiestelling bestaat er een indeling in categorieën voor het IQ. Zo wordt gesteld dat een  $IQ < 75$  duidt op een indicatie voor Praktijkonderwijs en een  $IQ > 80$  wijst op een indicatie voor LWOO. De categorie daartussen, 75-80, wordt gekenmerkt als het 'grijze gebied', waarbinnen gekozen kan worden voor zowel een indicatie voor het Praktijkonderwijs als het LWOO. Maar zoals in paragraaf 2.2 naar voren is gekomen, wordt de afgifte van een indicatie ook bepaald door andere leerlingkenmerken. In tabel 19 is uitgegaan van deze strikte indeling op basis van het IQ.

Tabel 19: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. de IQ-score

Schoolloopbaan t.o.v. IQ (n = 131)									
Schoolloopbaan									
		Afstromers		Doorstromers		Opstromers		Totaal	
		n	%	n	%	n	%	n	%
IQ	< 75	3	13,6	14	15,1	6	37,5	23	17,6
	75-80	7	31,8	34	36,6	7	43,8	48	36,6
	> 80	12	54,5	45	48,4	3	18,8	60	45,8
Totaal		22	100	93	100	16	100,0	131	100

\* Van 2 leerlingen is de IQ-score onbekend

Er valt uit de tabel allereerst af te lezen dat van alle leerlingen waarvan het IQ bekend is ( $n = 131$ ) er 48 leerlingen binnen het ‘grijze gebied’ vallen (36,6 %). 23 leerlingen hebben een IQ onder de 75 (17,6 %) en 60 leerlingen een IQ hoger dan 80 (45,8 %). De gegevens zijn daarnaast uitgesplitst naar de schoolloopbaancategorieën. Hieruit valt op te maken dat de percentages leerlingen die in het ‘grijze gebied’ vallen per categorie niet veel van elkaar verschillen. Dit in tegenstelling tot de verschillen in percentages bij een IQ onder de 75 en een IQ boven de 80. Hierbij is het opvallend dat het percentage leerlingen met een IQ onder de 75 groter wordt naarmate de schoolloopbaan positiever verloopt. Het percentage leerlingen met een IQ boven de 80 neemt daarentegen af. Op basis hiervan zou een negatief verband tussen IQ en de schoolloopbaan verwacht kunnen worden. Verder valt op dat 54,5 % van alle leerlingen die gedurende hun schoolloopbaan afstromen, een IQ boven de 80 heeft, tegenover 18,8 % van de leerlingen die opstromen.

Om te kijken in hoeverre de gevonden verschillen duiden op samenhang, zijn de gegevens getoetst met een Spearman’s rangcorrelatie ( $r_s$ ). Er blijkt een kleine negatieve samenhang te bestaan tussen het IQ en de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO ( $r_s = -0,194$ ;  $p = 0,013$ , eenzijdig). Dit is een opvallend resultaat te noemen, omdat dit betekent dat leerlingen met een lager IQ een positiever verloop van de schoolloopbaan laten zien. Als er specifiek ingezoomd wordt op de groep opstomers (16 lln), blijkt de helft van deze leerlingen gestart te zijn in de Tussenklas. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het gevonden negatieve verband, omdat deze leerlingen niet direct toegelaten zijn tot het VMBO waar het lage IQ mogelijk een reden voor is geweest. Om te kijken of dit inderdaad het geval is, zijn allereerst de gemiddelden voor de leerlingen binnen de categorie opstomers weergegeven in tabel 20, uitgesplitst naar het wel of niet in de Tussenklas onderwijs te hebben gevolgd.

Tabel 20: Gemiddelde IQ scores binnen de categorie opstomers

Gemiddeld IQ ( $n = 16$ )					
Categorie	$n$	gem.	min.	max.	sd
Tussenklas	9	75,0	64	84	5,70
niet-Tussenklas	7	77,7	73	89	5,96
Totaal	16	76,2	64	89	5,78

Uit de tabel valt af te lezen dat de leerlingen in de categorie opstomers die afkomstig zijn uit de Tussenklas een iets lager IQ hebben, dan de leerlingen die daar geen onderwijs in hebben gevolgd, maar dit kleine verschil blijkt na het uitvoeren van een T-toets niet significant te zijn.

Een tweede indiceringsfactor die van invloed lijkt te zijn op de schoolloopbaan van leerlingen is de leerachterstand van de leerlingen. Binnen de leerachterstanden wordt onderscheid gemaakt tussen vier verschillende domeinen: technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde. In tabel 21 zijn de gemiddelde leerachterstanden voor de verschillende domeinen opgenomen en uitgesplitst naar de schoolloopbaancategorieën. De leerachterstanden zijn berekend met behulp van de in het algemeen gehanteerde formule:  $1 - (DLE/DL)$ . Hoe hoger de uitkomst van deze formule, hoe groter de

leerachterstanden van de leerling zijn. Voor de indicatiestelling voor het Praktijkonderwijs geldt dat de leerling een leerachterstand moet hebben van 50 % of meer op twee van de vier domeinen, waarbij minimaal een van de domeinen inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen omvat. Wanneer leerlingen een IQ hebben van 75-80 en daarnaast een leerachterstand hebben van 25 % of meer, onder gelijke condities als hiervoor vermeld, vallen ze binnen het grijze gebied en is er een indicatie mogelijk voor zowel Praktijkonderwijs als het LWO.

Tabel 21: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. leerachterstanden

Schoolloopbaan t.o.v. leerachterstanden (n = 129)													
Schoolloopbaan													
		Afstromers n = 20			Doorstromers n = 93			Opstromers n = 16			Totaal n = 129		
		gem.	min.	max.	gem.	min.	max.	gem.	min.	max.	gem.	min.	max.
LA	TL	48,3	0,0	80,0	43,7	0,0	82,0	40,8	0,0	79,0	44,0	0,0	82,0
	BL	50,7	37,0	61,8	52,6	21,7	77,0	55,5	40,0	68,0	52,6	21,7	77,0
	SP	47,3	16,0	67,0	45,6	6,0	78,0	34,9	10,0	50,0	44,5	6,0	78,0
	IR	39,2	21,0	60,0	44,9	15,1	79,0	44,5	27,0	65,0	44,0	15,1	79,0
Totaal		46,4			46,7			43,9			46,3		

\* LA = leerachterstand; TL= technisch lezen; BL = begrijpend lezen; SP = spelling; IR = inzichtelijk rekenen

\*\* van 4 leerlingen zijn de leerachterstanden onbekend

Afgaande op de indicatiestelling voor het Praktijkonderwijs valt bij de gegevens in tabel 21 op dat de gemiddelde leerachterstand, van alle leerlingen waarvan de leerachterstanden bekend zijn, alleen bij begrijpend lezen hoger is dan 50 %. In elke categorie worden de hoogste leerachterstanden gevonden in het begrijpend lezen. Wat verder opvalt, is dat alleen met betrekking tot het technisch lezen er een minimum leerachterstand van 0 % is en dat binnen dit zelfde domein ook de grootste leerachterstanden worden waargenomen (max. 82 %). Binnen de andere domeinen is bij alle leerlingen in ieder geval enige achterstand aanwezig, maar is de reikwijdte minder groot. Opvallend is ook dat binnen de categorie 'opstromers' de hoogste gemiddelde leerachterstand wordt gevonden, namelijk een leerachterstand van 55,5 % in begrijpend lezen.

Om iets te kunnen zeggen over eventuele samenhang tussen de leerachterstanden en de schoolloopbaan van de leerlingen zijn de gevonden resultaten getoetst. Er blijkt alleen voor de domeinen spelling en begrijpend lezen sprake te zijn van significante samenhang. Met betrekking tot leerachterstanden op spelling blijkt er een kleine negatieve samenhang te bestaan met de schoolloopbaan ( $r_s = -0,197$ ;  $p = 0,025$ , tweezijdig), een lagere leerachterstand op spelling hangt samen met een positiever verloop van de schoolloopbaan. De leerachterstanden op begrijpend lezen laten een kleine positieve samenhang zien met de schoolloopbaan van leerlingen ( $r_s = 0,174$ ;  $p = 0,048$ , tweezijdig). Deze positieve samenhang is opvallend, want dit zou betekenen dat een grotere leerachterstand op begrijpend lezen samengaat met een positievere schoolloopbaan. Zoals eerder is



aangegeven is binnen de groep opstomers een groot aantal leerlingen afkomstig uit de Tussenklas. Daarom zal ook voor de leerachterstand op begrijpend lezen worden gekeken of dit verschilt voor leerlingen die wel of niet onderwijs hebben gevolgd in de Tussenklas. Tabel 22 geeft een overzicht van de gemiddelde leerachterstand op begrijpend lezen per groep binnen de categorie 'opstomers'.

Tabel 22: Gemiddelde leerachterstanden begrijpend lezen binnen de categorie opstomers

Gemiddelde leerachterstand begrijpend lezen (n = 16)					
<i>Categorie</i>	<i>n</i>	<i>gem.</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>sd</i>
Tussenklas	9	55,9	40	68	8,87
niet-Tussenklas	7	55,0	52	65	4,51
Totaal	16	76,2	40	68	7,09

Uit de tabel is, in tegenstelling tot de verwachting, op te maken dat de leerlingen binnen de categorie opstomers nauwelijks van elkaar verschillen, wat bevestigd wordt door een niet-significante T-toets. De grotere leerachterstand op begrijpend lezen van de categorie opstomers ten opzichte van de afstromers en doorstromers lijkt daarom niet te verklaren door het grote aantal leerlingen die uit de Tussenklas afkomstig zijn.

Bij de indicatiestelling voor LWOO en PrO speelt de sociaal-emotionele problematiek een kleinere rol. Vaak wordt deze problematiek wel in de aanvraag voor een indicatiestelling opgenomen om een goed beeld van de leerling te kunnen geven. Daarom is ook voor sociaal-emotionele problematiek gekeken hoe de verdeling is binnen de verschillende schoolloopbaan categorieën. Dit overzicht staat in tabel 23.

Tabel 23: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. sociaal-emotionele problematiek

Schoolloopbaan t.o.v. sociaal-emotionele problematiek (n = 124)										
		Afstromers		Doorstromers		Opstomers		Totaal		
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
<i>Aantal</i>	0 geen	2	8,7%	20	23,3%	4	26,7%	26	21,0%	
	1 faalangst	1	4,3%	13	15,1%	0	0,0%	14	11,3%	
	emotionele zorg	3	13,0%	10	11,6%	2	13,3%	15	12,1%	
	prestatie-motivatie	3	13,0%	8	9,3%	3	20,0%	14	11,3%	
	2 faalangst & emotionele zorg	5	21,7%	7	8,1%	0	0,0%	12	9,7%	
	faalangst & prestatie-motivatie	2	8,7%	4	4,7%	3	20,0%	9	7,3%	
	emotionele zorg & prestatie-motivatie	3	13,0%	12	14,0%	1	6,7%	16	12,9%	
	3 faalangst & emotionele zorg	4	17,4%	12	14,0%	2	13,3%	18	14,5%	
	& prestatie-motivatie									
	Totaal	0	2	8,7%	20	23,3%	4	26,7%	26	21,0%
		1	7	30,3%	31	36,0%	5	33,3%	43	34,7%
		2	10	43,4%	23	26,8%	4	26,7%	37	29,9%
		3	4	17,4%	12	14,0%	2	13,3%	18	14,5%
Totaal		23	100%	86	100%	15	100%	124	100%	

\* Van 9 leerlingen is de eventuele aan- of afwezigheid van sociaal-emotionele problematiek onbekend

Uit tabel 23 blijkt dat 79 % van de leerlingen met een PrO-indicatie in dit onderzoek in ieder geval enige vorm van sociaal-emotionele problematiek heeft (34,7 % + 29,9 % + 14,5 %). Hierin is de combinatie van alle drie de vormen de meest voorkomende combinatie (14,5 %). Het percentage leerlingen dat geen sociaal-emotionele problematiek heeft, is het hoogst in de categorie ‘opstomers’ (26,7 %). Daarnaast is af te lezen dat in de categorie ‘afstromers’ het percentage leerlingen met twee of meer vormen van sociaal-emotionele problematiek het hoogst is (respectievelijk 43,4 % en 17,4 %). Na het uitvoeren van een Spearman’s rangcorrelatie is gebleken dat het aantal vormen van sociaal-emotionele problematiek dat PrO-geïndiceerde leerlingen hebben geen significante samenhang laat zien met hun schoolloopbanen ( $r_s = -0,143$ ;  $p = 0,057$ , eenzijdig). Bij deze analyse is alleen gekeken naar het aantal vormen van sociaal-emotionele problematiek. Hierdoor zijn leerlingen met dezelfde vorm van sociaal-emotionele problematiek in verschillende groepen terecht gekomen. In de onderstaande tabel (tabel 24) is daarom gekeken naar de schoolloopbaan ten opzichte van de typen sociaal-emotionele problematiek. Er is gekeken hoe vaak de verschillende typen sociaal-emotionele problematiek in de verschillende categorieën van schoolloopbanen voorkomen.

Tabel 24: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. de typen sociaal-emotionele problematiek

Schoolloopbaan t.o.v. sociaal-emotionele problematiek (n = 124)								
<i>Sociaal-emotionele problematiek</i>	Afstromers		Doorstromers		Opstomers		Totaal	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
geen	2	8,7%	20	23,3%	4	26,7%	26	21,0%
faalangst	12	52,2%	36	41,9%	5	33,3%	53	42,7%
emotionele zorg	15	65,2%	41	47,7%	5	33,3%	61	49,2%
prestatie-motivatie	12	52,2%	36	41,9%	9	60,0%	57	46,0%
Totaal	23		86		15		124	

\* Van 9 leerlingen is de eventuele aan- of afwezigheid van sociaal-emotionele problematiek onbekend

Opvallend is dat in de categorie ‘opstomers’ 60 % van de leerlingen problemen ondervindt met betrekking tot de prestatie-motivatie. Ook het hoge percentage leerlingen dat in de categorie ‘afstromers’ problematiek heeft op het gebied van emotionele zorg (65,2 %) valt op. Binnen het totale aantal leerlingen blijkt bijna de helft van de leerlingen daar problemen mee te hebben (49,2 %). Verder blijkt in elke categorie bij minstens 33,3 % van de leerlingen een bepaalde vorm van sociaal-emotionele problematiek voor te komen. Omdat een leerling meerdere typen van sociaal-emotionele problematiek kan hebben, is er een Chi<sup>2</sup> toets uitgevoerd voor alle drie de typen sociaal-emotionele problematiek afzonderlijk. Voor faalangst (Chi<sup>2</sup> = 1,406; df = 2;  $p = 0,495$ ), emotionele zorg (Chi<sup>2</sup> = 3,952; df = 2;  $p = 0,139$ ) en prestatie-motivatie (Chi<sup>2</sup> = 2,130; df = 2;  $p = 0,345$ ) zijn de gevonden verschillen tussen de categorieën van de schoolloopbaan niet significant.

---

### 6.1.3 Affectieve factoren

De derde groep factoren die in het analysemodel is opgenomen onder leerlingkenmerken bestaat uit affectieve factoren. Affectieve factoren zijn factoren die betrekking hebben op de emoties en/of gevoelens van een persoon. Een aantal voorbeelden van affectieve factoren zijn: motivatie, houding en welbevinden. Er zijn verschillende affectieve factoren gemeten bij de leerlingen met een PrO-indicatie en bij hun klasgenoten, door middel van een vragenlijst welke op een vijfpunts Likertschaal beantwoord moest worden. De affectieve factoren zullen stuk voor stuk worden behandeld, waarbij eerst gekeken wordt naar de resultaten van leerlingen met een PrO-indicatie in relatie met de schoolloopbaan van deze leerlingen, waarna vervolgens gekeken wordt naar mogelijke verschillen tussen leerlingen met en zonder een indicatie voor het Praktijkonderwijs.

Als eerste is gekeken naar het geloof in eigen kunnen. De PrO-geïndiceerde leerlingen blijken gemiddeld net iets boven het midden te antwoorden (3,18). De gemiddelde minimumscore binnen de groep is 2,00 en de gemiddelde maximumscore 4,29. Na het uitvoeren van een Spearman's rangcorrelatie blijkt er echter geen significante samenhang te bestaan tussen het geloof in eigen kunnen en de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO ( $r_s = 0,143$ ;  $p = 0,168$ , eenzijdig).

Vervolgens is gekeken naar de verschillen tussen leerlingen met en zonder een PrO-indicatie. Zoals al eerder genoemd hebben de PrO-geïndiceerde leerlingen een gemiddeld geloof in eigen kunnen van 3,18, de leerlingen zonder een PrO-indicatie scoren iets lager, 3,10. Deze verschillen zijn erg klein en blijken dan ook niet significant te zijn ( $t = -1,130$ ;  $df = 85,9$ ;  $p = 0,262$ ).

De tweede affectieve factor is het welbevinden in school. Hierbij is gekeken naar het welbevinden ten aanzien van leerlingen en ten aanzien van docenten. Binnen de groep leerlingen met een PrO-indicatie wordt hier matig positief op gescoord (zie tabel 25).

Tabel 25: Welbevinden in school van leerlingen met een PrO-indicatie

Welbevinden in school (n = 47)				
Variabele	gem.	min.	max.	sd
Welbevinden in school	3,57	3,05	4,40	0,33
t.a.v. leerlingen	3,48	2,00	4,45	0,51
t.a.v. docenten	3,66	3,10	5,00	0,38

Ook voor het welbevinden in school in zijn geheel is getoetst of er samenhang bestaat met het verloop van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Hierbij is eenzijdig getoetst binnen een Spearman's rangcorrelatie, vanwege een verwachte positieve samenhang. Uit deze toets blijkt dat het welbevinden in school matig positief samenhangt met de schoolloopbaan ( $r_s = 0,251$ ;  $p = 0,044$ , eenzijdig). Dit houdt in dat naarmate het welbevinden van de leerlingen ten aanzien van school hoger is, de schoolloopbaan van die leerling positiever verloopt.

Wanneer gekeken wordt naar het verschil tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie wordt

---

het volgende geconstateerd: leerlingen met een PrO-indicatie scoren iets hoger op welbevinden in school (3,57) dan leerlingen zonder (3,52). Evenals voor het geloof in eigen kunnen is het verschil tussen beide groepen klein en een T-toets wijst ook hier uit dat de verschillen niet significant zijn ( $t = -0,932$ ;  $df = 262$ ;  $p = 0,262$ ).

De houding van leerlingen ten aanzien van school is een derde affectieve factor, welke gezien kan worden als het belang dat de leerling aan school hecht. Leerlingen met een PrO-indicatie hebben gemiddeld een positieve houding ten aanzien van school (4,16). Hierbij is de minimumscore 3,25, wat betekent dat er geen enkele leerling met een PrO-indicatie gemiddeld negatief scoort. Na toetsing blijkt dat er geen samenhang is tussen de houding van de leerling ten aanzien van school en het verloop van de schoolloopbaan ( $r_s = -0,034$ ;  $p = 0,41$ , eenzijdig).

Ook voor deze affectieve factor is gekeken naar de verschillen tussen leerlingen met een PrO-indicatie en de leerlingen zonder. Met betrekking tot de houding ten aanzien van school zijn de verschillen klein, de gemiddelde score is 4,16 voor de PrO-geïndiceerde leerlingen tegenover 4,02 voor de leerlingen zonder PrO-indicatie. Bij het uitvoeren van een T-toets werden geen significante verschillen aangetoond ( $t = -1,61$ ;  $df = 262$ ;  $p = 0,109$ ).

Een volgende affectieve factor die van invloed wordt geacht op de schoolloopbaan is het beeld van de opleiding dat leerlingen hebben. De onderzoeksgroep, leerlingen met een PrO-indicatie, scoort hierop positief, een score van 3,86 met een reikwijdte van 2,29 tot 5. Een toetsing naar samenhang geeft aan dat er tussen het beeld van de opleiding en het verloop van de schoolloopbaan geen samenhang bestaat ( $r_s = -0,026$ ;  $p = 0,432$ , eenzijdig).

Verschillen tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie blijken opnieuw gering (3,86 voor PrO-leerlingen tegenover 3,76 voor leerlingen zonder PrO-indicatie) en deze verschillen zijn ook niet significant ( $t = -1,1037$ ;  $df = 262$ ;  $p = 0,301$ ).

Een affectieve factor die ook mogelijk van invloed is op de schoolloopbaan van leerlingen is de identificatie met school. Hieronder wordt verstaan in hoeverre leerlingen zich thuis voelen op school en trots zijn om op een bepaalde school te zitten. PrO-geïndiceerde leerlingen scoren gemiddeld licht positief met een score van 3,19. De mate waarin leerlingen zich identificeren met school blijkt vervolgens niet significant samen te hangen met de schoolloopbaan ( $r_s = 0,213$ ;  $p = 0,075$ , eenzijdig).

Aangezien het verschil tussen leerlingen met en zonder een PrO-indicatie zeer miniem is (resp. 3,19 en 3,18), is het niet zinvol te toetsen of dit verschil significant is.

De laatste affectieve factor, namelijk de leermotivatie, neemt zoals eerder aangegeven in dit onderzoek een speciale positie in. In deze subparagraaf zal echter alleen gekeken worden naar de samenhang van de leermotivatie met de schoolloopbaan. Uit een analyse van de resultaten blijkt dat leerlingen met een PrO-indicatie gemiddeld vrij hoog scoren op leermotivatie (zie tabel 26). Als er onderscheid wordt gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke leermotivatie blijkt de score op extrinsieke motivatie gemiddeld hoger te zijn (4,29 tegenover 3,73 voor de intrinsieke leermotivatie).

Tabel 26: Leermotivatatie van leerlingen met een PrO-indicatie

Leermotivatatie (n = 47)				
<i>Variabele</i>	<i>gem.</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>sd</i>
Leermotivatatie	4,01	2,80	4,88	0,45
intrinsieke leermotivatatie	3,73	1,86	5,00	0,59
extrinsieke leermotivatatie	4,29	3,50	5,00	0,42

De verwachte samenhang tussen leermotivatatie en het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO is eenzijdig getoetst met een Spearman's rangcorrelatie. Uit deze analyse blijkt dat de verwachte samenhang niet wordt ondersteund ( $r_s = 0,009$ ;  $p = 0,477$ , eenzijdig).

Voor de leermotivatatie in het algemeen blijkt dat leerlingen met en zonder PrO-indicatie significant van elkaar verschillen ( $t = -3,284$ ;  $df = 262$ ;  $p = 0,001$ ). Leerlingen met een PrO-indicatie scoren hoger op leermotivatatie (4,01) dan leerlingen zonder PrO-indicatie (3,77). Na uitsplitsing van de resultaten blijkt dat leerlingen met een PrO-indicatie ook op zowel de intrinsieke als de extrinsieke leermotivatatie significant hoger scoren.

#### 6.1.4 Omgevingsfactoren

De factoren die tot nu toe in dit hoofdstuk zijn genoemd, hebben allemaal betrekking op factoren die direct aan de leerling gerelateerd zijn. Naast deze factoren zijn er ook omgevingsfactoren die een rol kunnen spelen bij het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen. Binnen deze groep factoren is enkel gekeken naar het hebben van positieve peer associaties. Dit houdt in dat er is gekeken naar het belang dat vrienden volgens de leerling zelf aan school hechten. De PrO-geïndiceerde leerlingen antwoorden hier gemiddeld vrij positief op, wat resulteert in een gemiddelde score van 4,11. De gemiddelde minimumscore die de leerlingen aan deze variabele toekennen is 2,75, de maximumscore is 5. Naast de verdeling van scores binnen deze groep is er gekeken naar samenhang tussen het hebben van positieve peer associaties en de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Hieruit is gebleken dat er een matige positieve samenhang is tussen deze variabelen, welke ook significant blijkt te zijn ( $r_s = 0,243$ ;  $p = 0,05$ , eenzijdig).

Met betrekking tot positieve peer associaties is ook gekeken of er een verschil is tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie. Uit de analyses blijkt dat leerlingen met een PrO-indicatie significant hoger (4,11) scoren dan leerlingen zonder PrO-indicatie (3,92) op deze variabele ( $t = -2,267$ ;  $df = 261$ ;  $p = 0,024$ ).

#### 6.1.5 Overige factoren

De laatste groep factoren betreft voornamelijk factoren die gerelateerd zijn aan de basisschoolperiode van de leerling. Daarnaast zal worden gekeken naar een specifieke vorm van problematiek die mogelijk een rol kan spelen in de schoolloopbaan van leerlingen, namelijk dyslexie.

Om te beginnen is in kaart gebracht hoe vaak leerlingen hebben gedoubleerd in het basisonderwijs. Deze gegevens zijn in tabel 27 afgezet tegen de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs.

Tabel 27: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. doublure in het basisonderwijs

		Schoolloopbaan t.o.v. doublure in PO (n = 133)							
		Schoolloopbaan							
		Afstromers		Doorstromers		Opstromers		Totaal	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Doublure	0	5	21,7	34	36,6	6	35,3	45	33,8
	1	15	65,2	50	53,8	11	64,7	76	57,1
	2	0	0,0	5	5,4	0	0,0	5	3,8
	onbekend	3	13,0	4	4,3	0	0,0	7	5,3
Totaal		23	100,0	93	100,0	17	100,0	133	100,0

Uit de resultaten die weergegeven zijn in de tabel valt op dat 60,9 % van alle leerlingen met een PrO-indicatie minstens één keer heeft gedoubleerd in het basisonderwijs. Uitgesplitst naar de categorieën in de schoolloopbaan zijn geen opvallende resultaten te vinden. Dit is ook terug te vinden in de analyse die gedaan is om eventuele samenhang aan te tonen. Hieruit is gebleken dat er geen significante samenhang bestaat tussen het aantal keer dat een leerling gedoubleerd heeft in het basisonderwijs en de schoolloopbaan van de leerling in het voortgezet onderwijs ( $r_s = -0,123$ ;  $p = 0,08$ , eenzijdig).

Een andere factor die invloed kan hebben op de latere onderwijspositie van leerlingen is het basisschooladvies. In de paragrafen 5.1.1 en 5.2.1 is al uitgebreid ingegaan op de verdeling van PrO-geïndiceerde leerlingen naar het basisschooladvies en de plaatsing in het eerste leerjaar. In tabel 28 staat de verdeling van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen ten opzichte van het basisschooladvies weergegeven.

Tabel 28: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. het basisschooladvies

		Schoolloopbaan t.o.v. basisschooladvies (n = 133)							
		Schoolloopbaan							
		Afstromers		Doorstromers		Opstromers		Totaal	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Basisschooladvies	Praktijkonderwijs	0	0,0%	10	10,8%	1	5,9%	11	8,3%
	BBL-LWOO	19	82,6%	67	72,0%	7	41,2%	93	69,9%
	BBL	2	8,7%	1	1,1%	0	0,0%	3	2,3%
	KBL-LWOO	1	4,3%	11	11,8%	7	41,2%	19	14,3%
	KBL	0	0,0%	3	3,2%	0	0,0%	3	2,3%
	GL/TL-LWOO	0	0,0%	1	1,1%	1	5,9%	2	1,5%
	Onbekend	1	4,3%	0	0,0%	1	5,9%	2	1,5%
Totaal		23	100,0%	93	100,0%	17	100,0%	133	100,0%

Uit de gevonden resultaten komt naar voren dat het percentage BBL-LWOO en BBL adviezen binnen de schoolloopbaan categorieën afneemt naarmate de schoolloopbaan positiever verloopt. Daarentegen neemt het aantal KBL-LWOO adviezen toe. Het hoogst mogelijke advies (GL/TL-LWOO) komt weinig voor, maar neemt percentueel ook toe. Met betrekking tot de adviezen voor Praktijkonderwijs en KBL valt geen eenduidige lijn waar te nemen. Na het uitvoeren van een Spearman's rangcorrelatie kan geconstateerd worden dat er een lichte positieve samenhang bestaat tussen het basisschooladvies en de verdere schoolloopbaan, welke significant blijkt te zijn ( $r_s = 0,15$ ;  $p = 0,044$ , eenzijdig).

Het type basisschool is een derde overige factor waar in dit onderzoek al eerder aandacht aan is besteed (in subparagraaf 5.1.1). Uit die resultaten is gebleken dat beide typen basisonderwijs significant verschillende basisschooladviezen afgeven. Hier zal vervolgens worden gekeken of het type basisonderwijs samenhangt met het verloop van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Allereerst zijn hiervoor in tabel 29 de schoolloopbaan categorieën afgezet tegen het type basisonderwijs.

Tabel 29: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. type basisschool

		Schoolloopbaan t.o.v. type basisschool (n = 131)							
		Schoolloopbaan						Totaal	
		Afstromers		Doorstromers		Opstromers			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Type basisschool	regulier	15	68,2	60	65,2	17	100,0	92	70,2
	speciaal	7	31,8	32	34,8	0	0,0	39	29,8
Totaal		22	100,0	92	100,0	17	100,0	131	100,0

\* van 2 leerlingen is het type basisonderwijs onbekend

Binnen de categorie 'opstromers' valt op dat geen enkele leerling afkomstig is uit het speciaal basisonderwijs. Om eventuele samenhang aan te kunnen tonen, is er getoetst met behulp van Cramer's V. Deze analyse toont aan dat er een kleine significante samenhang bestaat tussen het type basisonderwijs en de verdere schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO (Cramer's V = 0,253;  $p = 0,015$ ). Leerlingen afkomstig uit het reguliere basisonderwijs hebben vaker een positievere schoolloopbaan dan leerlingen die onderwijs hebben gevolgd op een school voor speciaal basisonderwijs.

De laatste factor binnen de categorie 'overige factoren' aan bod komt, is het wel of niet hebben van dyslexie. Tijdens het verzamelen van de gegevens bleek een groot aantal leerlingen te maken te hebben met deze problematiek, daarom wordt ook gekeken naar een eventuele relatie tussen dyslexie en de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. In tabel 30 zijn de gegevens met betrekking tot deze problematiek weergegeven.

Tabel 30: Verdeling van de schoolloopbaan t.o.v. dyslexie

		Schoolloopbaan t.o.v. dyslexie (n = 125)							
		Schoolloopbaan						Totaal	
		Afstromers		Doorstromers		Opstromers			
		n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Dyslexie</i>	nee	20	87,0	63	72,4	14	93,3	97	77,6
	ja	3	13,0	24	27,6	1	6,7	28	22,4
Totaal		23	100,0	87	100,0	15	100,0	125	100,0

\* Van 8 leerlingen is niet bekend of zij dyslexie hebben, ja of nee

Ongeveer een op de vijf van de PrO-geïndiceerde leerlingen blijkt dyslexie te hebben (22,4 %). De grootste groep leerlingen met dyslexie valt onder de categorie ‘doorstromers’, namelijk 27,6 % van het totale aantal leerlingen in die categorie. Uit de tabel is geen eenduidige lijn op te maken voor de percentages leerlingen met dyslexie in de verschillende categorieën en een Chi<sup>2</sup> toets onderschrijft dit, want de verschillen blijken niet significant te zijn (Chi<sup>2</sup> = 4,641; df = 2; p = 0,098).

## 6.2 Kenmerken van de opleiding

De volgende groep factoren, die de schoolloopbaan van leerlingen mede zou kunnen verklaren, heeft te maken met de opleiding. Een opleiding heeft in algemene zin twee doelen: de leerlingen iets meegeven of leren en er voor zorgen dat de leerlingen het onderwijs op een goede manier doorlopen. De opleiding van een leerling kan worden gezien als de leeromgeving, of ook wel het primaire proces waar leerlingen op een directe wijze mee geconfronteerd worden (Mulder et al., 2003). Hierbij zal worden gekeken naar twee componenten: de inhoud van de opleiding en de rol van de docent.

### 6.2.1 Inhoud van de opleiding

In het kader van de inhoud van de opleiding is naar de mening van de leerlingen gevraagd over de inhoud van de lessen. Leerlingen met een PrO-indicatie blijken redelijk positief te zijn over de kwaliteit van de inhoud van de lessen, met een gemiddelde van 3,58. De gemiddelde minimumscore is hierbij 2,25 en de gemiddelde maximumscore 4,75. Vervolgens is gekeken of er samenhang is aan te tonen tussen de mening van leerlingen over de inhoud van de opleiding en de schoolloopbaan van de leerlingen. Uit de uitgevoerde analyses blijkt echter geen samenhang te bestaan tussen de mening van leerlingen over de inhoud van de opleiding en hun schoolloopbaan (rs = - 0,049; p = 0,371, eenzijdig).

Daarnaast is gekeken of leerlingen met een PrO-indicatie een andere mening hebben over de inhoud van de lessen dan leerlingen zonder. De leerlingen met een PrO-indicatie blijken positiever te zijn (gemiddelde van 3,58) over de inhoud van de opleiding dan leerlingen zonder een PrO-indicatie (gemiddelde van 3,25). Er is nagegaan of deze verschillen niet op toeval berusten, met behulp van een T-toets. Deze geeft aan dat de gevonden verschillen significant zijn (t = - 3,522; df = 262; p = 0,001).



### 6.2.2 De docent

Om de mening van leerlingen over de docenten te kunnen achterhalen, is gekeken naar een viertal verschillende aspecten die met de kwaliteit van docenten te maken hebben: houding en attitude, vaardigheid in begeleiding, vaardigheid in instructie/werkvormen en vakkennis van de docenten. De gemiddelde scores die leerlingen hebben toegekend aan de verschillende aspecten zijn opgenomen in tabel 31.

Tabel 31: Kwaliteit docenten volgens leerlingen met een PrO-indicatie

Kwaliteit docenten (n = 47)				
Variabele	gem.	min.	max.	sd
Kwaliteit docenten	3,64	2,46	4,73	0,46
houding en attitude	3,59	2,00	5,00	0,64
vaardigheid in begeleiding	3,75	2,40	5,00	0,62
vaardigheid in instructie/werkvormen	3,55	2,44	4,56	0,44
vakkennis	3,68	2,60	4,60	0,43

Leerlingen met een PrO-indicatie zijn redelijk positief over de kwaliteit van hun docenten (3,64). De hoogste gemiddelde score wordt gevonden voor vaardigheid in begeleiding (3,75). Vervolgens blijkt er geen significante samenhang te bestaan tussen de kwaliteit van docenten in zijn totaliteit en de schoolloopbaan van leerlingen ( $r_s = 0,088$ ;  $p = 0,278$ , eenzijdig). Ook voor de verschillende aspecten afzonderlijk blijkt geen samenhang te bestaan met de schoolloopbaan.

Over de verschillen tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie is te zeggen dat leerlingen met een indicatie gemiddeld een hogere waardering geven aan de kwaliteit van docenten dan leerlingen zonder een PrO-indicatie. Dit geldt voor alle aspecten die onder de kwaliteit van docenten vallen (zie tabel 32).

Tabel 32: Kwaliteit docenten volgens leerlingen met en zonder PrO-indicatie

Kwaliteit docenten (n = 263)		
Variabele	PrO-indicatie	Geen PrO-indicatie
	gem.	gem.
Kwaliteit docenten	3,64	3,50
houding en attitude	3,59	3,45
vaardigheid in begeleiding	3,75	3,57
vaardigheid in instructie/werkvormen	3,55	3,39
vakkennis	3,68	3,59

Er is een T-toets uitgevoerd om te kijken of deze verschillen niet op toeval berusten. Uit die analyse blijkt dat voor de kwaliteit van docenten in zijn geheel de verschillen significant zijn ( $t = -2,030$ ;  $df = 261$ ;  $p = 0,043$ ). Wanneer de T-toets voor de verschillende aspecten afzonderlijk wordt uitgevoerd blijken de verschillende scores op vaardigheid in begeleiding ( $t = -2,130$ ;  $df = 261$ ;  $p =$

0,034) en vaardigheid in instructie/werkvormen ( $t = -2,447$ ;  $df = 261$ ;  $p = 0,015$ ) ook significant van elkaar te verschillen. Voor de aspecten houding en attitude en vakkennis worden geen significante verschillen gevonden.

### 6.3 De factoren in relatie tot de leermotivatatie van leerlingen

In de paragrafen 6.1 en 6.2 is gekeken naar de relatie van verschillende factoren met de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. In deze paragraaf zal worden gekeken naar de samenhang van de verschillende factoren met de leermotivatatie van deze leerlingen. Hierbij moet wel gezegd worden dat deze gegevens beknopter worden weergegeven en hier alleen wordt ingegaan op de resultaten die significant blijken te zijn, omdat de relatie met de leermotivatatie niet terug komt in de onderzoeksvragen. De verwachting is echter dat er met betrekking tot de leermotivatatie ook samenhang is aan te tonen met de verschillende factoren. Bij de factoren op nominaal meetniveau is gebruik gemaakt van een Cramer's V om eventuele samenhang aan te tonen. Dit geldt voor de volgende variabelen: sekse, type basisschool en dyslexie. Er is bij geen van deze variabelen een significante samenhang gevonden met de leermotivatatie van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Om te kijken of het basisschooladvies samenhangt met de leermotivatatie van leerlingen is een Spearman's rangcorrelatie berekend, welke ook niet significant bleek te zijn. Voor de overige factoren is met behulp van een Pearson correlatie gekeken naar een eventueel aanwezige samenhang. Het ging hierbij om de factoren: startleeftijd in het VO, percentage leerachterstanden, IQ, sociaal-emotionele problematiek, doublure op de basisschool, geloof in eigen kunnen, welbevinden in school, houding ten aanzien van school, beeld van de opleiding, identificatie met school, positieve peer associaties, kwaliteit inhoud lessen en kwaliteit van de docenten. In tabel 33 staan alleen de factoren weergegeven waarvan een significante positieve samenhang met de leermotivatatie werd aangetoond.

Tabel 33: Significante relaties tussen verschillende factoren en de leermotivatatie

Pearson correlaties factoren - leermotivatatie		
	<i>Chi<sup>2</sup></i>	<i>p-waarde</i>
Houding t.a.v. school	0,624	0,000
Geloof in eigen kunnen	0,444	0,002
Beeld van de opleiding	0,463	0,001
Kwaliteit inhoud lessen	0,673	0,000
Welbevinden	0,376	0,009
Kwaliteit docenten	0,609	0,000

Voor alle zes factoren waarbij significante samenhang werd gevonden met leermotivatatie, blijkt deze vrij groot te zijn ( $Chi^2 > 0,376$ ). De grootste Pearson correlatie werd gevonden bij de kwaliteit van de inhoud van lessen (0,673).

---

## 6.4 Conclusie

In dit hoofdstuk werd gekeken naar de factoren die mogelijk van invloed kunnen zijn op de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO, waarbij geprobeerd is antwoord te geven op de daarop gerichte deelvraag.

Allereerst bleken achtergrondkenmerken (seks en startleeftijd in het VO) van de leerling niet samen te hangen met het verloop van de schoolloopbaan. Met betrekking tot de indiceringsfactoren zijn er opvallende verschillen gevonden tussen de verschillende schoolloopbaancategorieën. Zo blijken de leerlingen in de categorie 'opstomers' gemiddeld een lager IQ te hebben dan de leerlingen in de categorie 'afstromers', wat wordt ondersteund door een kleine negatieve significante samenhang tussen het IQ en de schoolloopbaan van leerlingen. Daarnaast blijken de leerachterstanden op spelling en begrijpend lezen significante samenhang te vertonen met de schoolloopbaan. Voor spelling is er sprake van een kleine negatieve samenhang tussen het percentage leerachterstanden op spelling en de schoolloopbaan. De leerachterstanden op begrijpend lezen blijken licht positief samen te hangen met de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Wat betreft de sociaal-emotionele problematiek blijkt 79 % van de leerlingen met een PrO-indicatie minstens een vorm van sociaal-emotionele problematiek te hebben. Het valt op dat van de 'opstomers' 60 % van de leerlingen problemen ondervindt met betrekking tot de prestatie-motivatie en dat 65,2 % van de 'afstromers' emotionele zorg behoeft. Deze verschillen blijken echter niet significant te zijn.

Er is in dit onderzoek ook gekeken naar een aantal affectieve factoren die mogelijk samenhangen met de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen. Tevens is gekeken naar de verschillen in scores tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie. Voor het geloof in eigen kunnen is geen significante samenhang gevonden met de schoolloopbaan en ook zijn er nauwelijks verschillen in scores tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie. Bij de factor welbevinden in school is daarentegen wel een significante samenhang gevonden met de schoolloopbaan, welke matig positief is. Gelijk aan de bevindingen bij het geloof in eigen kunnen zijn er geen significante verschillen aan te tonen tussen beide groepen leerlingen. Een volgende factor is de houding van leerlingen ten aanzien van school. Uit de resultaten blijkt er voor deze factor nauwelijks samenhang te zijn met de schoolloopbaan en deze is dan ook niet significant. Ook zijn er geen noemenswaardige verschillen waargenomen tussen de leerlingen met en zonder PrO-indicatie. Met betrekking tot het beeld van de opleiding dat leerlingen hebben en de identificatie met school zijn de resultaten vergelijkbaar. Er is voor beide factoren geen significante samenhang met de schoolloopbaan gevonden en de verschillen tussen beide groepen leerlingen zijn gering. De laatste affectieve factor is de leermotivatie, waar leerlingen met een PrO-indicatie gemiddeld vrij hoog op scoren. De gemiddelde score op leermotivatie hangt echter niet samen met de schoolloopbaan van leerlingen. Gekeken naar verschillen tussen beide groepen leerlingen is geconstateerd dat deze significant zijn. Leerlingen met een PrO-indicatie scoren hoger op leermotivatie dan leerlingen zonder deze indicatie.

---

Binnen de omgevingsfactoren is in dit onderzoek gekeken naar positieve peer associaties. Deze factor blijkt voor leerlingen met een PrO-indicatie matig positief significant samen te hangen met hun schoolloopbaan. Daarnaast zijn de gevonden verschillen tussen leerlingen met en zonder PrO-indicatie ook significant gebleken, waarmee aangetoond wordt dat leerlingen met een PrO-indicatie in dit onderzoek over positievere peer associaties beschikken dan leerlingen zonder PrO-indicatie.

De laatste groep factoren die direct betrekking hebben op leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO bestaat uit een drietal aspecten die te maken hebben met de basisschoolperiode van leerlingen en een aspect van specifieke problematiek, namelijk dyslexie. Als eerste is gekeken naar een mogelijke samenhang tussen doublure in het basisonderwijs en de schoolloopbaan. Deze blijkt licht negatief te zijn, maar niet significant. Het tweede aspect waar naar is gekeken, is het basisschooladvies in relatie met de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen. Hiervoor is een lichte positieve samenhang gevonden, welke ook significant blijkt te zijn. Het type basisschool dat de leerling heeft bezocht blijkt matig positief samen te hangen met het verdere verloop van de schoolloopbaan in het VMBO. Dit betekent dat leerlingen afkomstig uit het reguliere basisonderwijs vaker een positievere schoolloopbaan hebben dan leerlingen die op een school voor speciaal basisonderwijs hebben gezeten. Een laatste factor binnen deze groep factoren is het wel of niet hebben van dyslexie. Ongeveer één op de vijf PrO-geïndiceerde leerlingen blijkt dyslexie te hebben (22,4 %). Er is echter geen samenhang gevonden tussen het hebben van dyslexie en de verdere schoolloopbaan.

Onder kenmerken van de opleiding valt een aantal factoren op schoolniveau: de inhoud van de opleiding en de kwaliteit van docenten. Over de inhoud van de opleiding blijken leerlingen met een PrO-indicatie redelijk positief te zijn. Er wordt echter geen samenhang gevonden met de schoolloopbaan van deze leerlingen. Leerlingen met een PrO-indicatie blijken positiever dan hun klasgenoten zonder PrO-indicatie over de inhoud van de opleiding, wat significant is bevonden. Met betrekking tot de docent zijn de leerlingen met een PrO-indicatie ook redelijk positief, maar gelijk aan de inhoud van de opleiding wordt ook hier geen samenhang gevonden met de schoolloopbaan van leerlingen. Leerlingen met en zonder PrO-indicatie blijken echter wel significant te verschillen, waarbij de PrO-geïndiceerde leerlingen een positiever oordeel geven over de kwaliteit van hun docenten.

Naast de samenhang tussen de verschillende factoren en de schoolloopbaan is er ook gekeken of deze factoren samenhang vertonen met de leermotivatie van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Van alle factoren (17) die getoetst zijn op samenhang met de leermotivatie, zijn er zes significant te noemen. De variabelen houding ten aanzien van school, geloof in eigen kunnen, beeld van de opleiding, kwaliteit inhoud lessen, welbevinden in school en de kwaliteit van docenten vertonen allen een vrij grote, positieve samenhang met de leermotivatie van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO.

Samenvattend kan worden gesteld dat leerlingen die gedurende hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs opstroomden op een aantal aspecten verschillen van de leerlingen die gedurende hun schoolloopbaan doorstromden of afstromden. 'Opstroomers' hebben vaker een lager IQ, een hogere

---

leerachterstand op begrijpend lezen, een lagere leerachterstand op spelling, een hoger welbevinden ten aanzien van school, hebben vaker een hoger basisschooladvies gekregen en zijn vaker afkomstig uit het reguliere basisonderwijs.

---

## 7. De zeven scholen vergeleken

Aan dit onderzoek hebben zeven verschillende scholen voor voortgezet onderwijs meegedaan. In dit hoofdstuk worden de gegevens die op deze zeven scholen zijn gevonden tegen elkaar afgezet, om tot een mogelijk antwoord op de volgende deelvraag te kunnen komen:

*In hoeverre zijn er verschillen tussen de zeven scholen aan te duiden en welke schoolkenmerken zouden deze verschillen kunnen verklaren?*

Hierbij moet worden opgemerkt dat zes scholen binnen hetzelfde samenwerkingsverband vallen (waaronder een school voor Praktijkonderwijs), wat ervoor kan zorgen dat het beeld met betrekking tot een aantal aspecten voor die scholen grotendeels overeenkomt. De scholen worden vergeleken op basis van de mening van leerlingen en docenten en de informatie die in de schoolportretten is opgenomen. Allereerst wordt gekeken of er verschillen zijn tussen de kenmerken van de leerlingen die op de zeven scholen zitten. De kenmerken van de school komen daarna aan bod, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen opleidingskenmerken en schoolorganisatiekenmerken. In de derde paragraaf wordt gekeken of er verschillen zijn tussen het verloop van de schoolloopbanen van leerlingen die op de verschillende scholen zitten en de factoren die hier volgens de scholen op van invloed zijn. Tot slot wordt in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk een conclusie gevormd over de gegevens die in dit hoofdstuk naar voren komen.

### 7.1 Kenmerken van de leerling

Zoals in hoofdstuk 6 is gebleken, zijn er verschillende leerlingkenmerken die blijken samen te hangen met de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. In deze paragraaf wordt gekeken naar verschillen tussen scholen binnen een aantal van deze factoren. Allereerst wordt een beeld geschetst van de leerlingen op de verschillende scholen, aan de hand van hun achtergrondkenmerken. Vervolgens wordt gekeken of er verschillen zijn tussen leerlingen van de verschillende scholen, met betrekking tot een aantal affectieve factoren. De overige factoren die onder de leerlingkenmerken vallen, worden in dit hoofdstuk buiten beschouwing gelaten, omdat zij al vastliggen voordat een leerling op de school voor voortgezet onderwijs wordt aangemeld en daardoor niet afhankelijk van de school kunnen verschillen.

#### 7.1.1 Achtergrondkenmerken

In deze subparagraaf wordt een beeld geschetst van de onderzoeksgroep per school. Dit wordt gedaan aan de hand van twee achtergrondkenmerken, namelijk sekse en leeftijd. In tabel 34 is de samenstelling van de onderzoeksgroep met betrekking tot sekse voor alle scholen afzonderlijk opgenomen.

Tabel 34: Sekseverdeling per school

	Sekseverdeling per school											
	PrO						Niet-PrO					
	jongen		meisje		totaal		jongen		meisje		totaal	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
School A (n = 23)	13	56,5	10	43,5	23	100,0	-	-	-	-	-	-
School B (n = 85)	28	60,9	18	39,1	46	100,0	26	66,7	13	33,3	39	100,0
School C (n = 48)	8	42,1	11	57,9	19	100,0	15	51,7	14	48,3	29	100,0
School D (n = 54)	2	15,4	11	84,6	13	100,0	15	36,6	26	63,4	41	100,0
School E (n = 17)	9	52,9	8	47,1	17	100,0	-	-	-	-	-	-
School F (n = 29)	4	80,0	1	20,0	5	100,0	15	62,5	9	37,5	24	100,0
School G (n = 94)	4	40,0	6	60,0	10	100,0	58	69,0	26	31,0	84	100,0
Totaal	68	51,1%	65	48,9%	133	100,0	129	59,4%	88	40,6%	217	100,0

\* School A heeft geen leerlingen zonder PrO-indicatie, omdat dit een school voor Praktijkonderwijs is

\* School E heeft geen vragenlijsten ingevuld en zodoende een onderzoeksgroep met alleen PrO-leerlingen

Zoals te zien is in tabel 34 is het aantal leerlingen per school niet geheel gelijk, wat onder andere te maken heeft met verschillende schoolkenmerken, zoals schoolgrootte en onderwijsaanbod. Op deze schoolkenmerken wordt in subparagraaf 7.2.2 dieper ingegaan. Daarnaast zijn de verschillen in het aantal leerlingen per school te herleiden tot de deelname aan dit onderzoek, omdat niet op elke school hetzelfde aantal klassen/leerlingen is bevraagd middels een vragenlijst. Ook binnen de verhouding jongens/meisjes zijn grote verschillen te vinden. Dit kan te maken hebben met de verschillende sectoren waaronder de klassen vallen. Zo bestaat een klas voor zorg en welzijn bijvoorbeeld vaak grotendeels uit meisjes.

Vervolgens is hieronder per school de gemiddelde leeftijd waarop de PrO-geïndiceerde leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn gestart weergegeven. Deze gegevens zijn opgenomen in tabel 35, waarin te zien is dat de gemiddelde startleeftijd per school nagenoeg gelijk is.

Tabel 35: Gemiddelde startleeftijd in het voortgezet onderwijs per school

Gemiddelde startleeftijd in het VO				
<i>School</i>	<i>n</i>	<i>gem.</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>
School A	23	13,0	11,8	13,9
School B	46	12,8	11,9	13,9
School C	19	13,0	11,8	14,3
School D	13	12,9	11,8	13,6
School E	17	12,8	12,0	13,7
School F	5	12,8	12,4	13,3
School G	10	12,9	12,1	13,8
Totaal	133	12,9	11,8	14,3

Behalve dat de startleeftijd van de PrO-geïndiceerde leerlingen nagenoeg gelijk is op alle scholen, valt verder op dat deze leeftijd rond de 12,9 ligt. Aangezien de startleeftijd in het voortgezet

onderwijs wordt beïnvloed door het aantal doublures in het basisonderwijs, is deze gemiddelde leeftijd niet opmerkelijk te noemen. Dit omdat in paragraaf 6.1.5 al is gebleken dat 75 leerlingen met een PrO-indicatie een keer hebben gedoubleerd en zes leerlingen twee keer. 45 leerlingen bleken in die paragraaf niet te hebben gedoubleerd tijdens hun schoolloopbaan in het basisonderwijs.

### 7.1.2 Affectieve factoren

Naast de achtergrondkenmerken zijn er verschillende factoren die samenhangen met de schoolloopbaan en leermotivatie van leerlingen. Voor scholen is het echter niet mogelijk om in al deze factoren verandering aan te brengen. Een groep factoren waar de school wel enigszins invloed op kan uitoefenen, bestaat uit een zestal affectieve factoren. Dit zijn: geloof in eigen kunnen, welbevinden in school, houding ten aanzien van school, beeld van de opleiding, identificatie met school en leermotivatie. Hieronder staat een overzicht weergegeven van gemiddelde scores die leerlingen hebben toegekend aan de verschillende factoren (in tabel 36). In dit overzicht zijn leerlingen met en zonder PrO-indicatie afzonderlijk en gezamenlijk weergegeven per school.

Tabel 36: Gemiddelde scores op een zestal affectieve factoren per school per groep

		Affectieve factoren						
		n	Geloof in eigen kunnen	Welbevinden in school	Houding t.a.v. school	Beeld van de opleiding	Identificatie met school	Leermotivatie
School A	Tussenklas	7	3,16	3,81	4,14	3,60	1,97	4,36
	anders	6	3,07	3,43	4,33	3,83	3,03	4,15
	totaal	13	3,12	3,64	4,23	3,70	2,46	4,26
School B	PrO	11	3,42	3,57	4,20	4,01	3,78	3,99
	niet PrO	39	3,13	3,58	4,08	3,75	3,33	3,72
	totaal	50	3,19	3,58	4,11	3,81	3,43	3,78
School C	PrO	7	3,12	3,55	4,11	3,76	2,86	3,82
	niet PrO	29	3,05	3,46	4,06	3,85	3,30	3,71
	totaal	36	3,06	3,48	4,07	3,83	3,21	3,73
School D	PrO	5	2,70	3,61	3,85	3,83	3,68	3,86
	niet PrO	41	3,04	3,48	4,09	3,70	3,10	3,85
	totaal	46	3,00	3,50	4,06	3,72	3,16	3,85
School F	PrO	2	3,36	3,79	4,38	3,93	3,90	4,15
	niet PrO	24	2,82	3,48	3,78	3,69	3,37	3,73
	totaal	26	2,87	3,50	3,83	3,71	3,41	3,76
School G	PrO	9	3,26	3,42	4,17	3,97	3,36	3,88
	niet PrO	84	3,21	3,53	4,01	3,78	3,07	3,78
	totaal	93	3,22	3,52	4,02	3,79	3,10	3,79
Totaal		264	3,08	3,54	4,05	3,76	3,13	3,86

\* bij school A wordt onder 'anders' verstaan: leerlingen die vanuit het VMBO naar het PrO zijn gegaan

Allereerst is per affectieve factor gekeken hoe de leerlingen op de verschillende scholen hebben gescoord. Het geloof in eigen kunnen ligt op alle scholen rondom de 3,00, wat inhoudt dat er



---

niet sterk positief of negatief wordt gescoord. De leerlingen op school F hebben het minste geloof in eigen kunnen (2,87) en de leerlingen op school G scoren het hoogst (3,22). De leerlingen op de verschillende scholen zijn positiever met betrekking tot het welbevinden in school. De gemiddelde score per school ligt voor deze variabele rond de 3,50, waarbij het laagste welbevinden wordt gevonden op school C (3,46) en het hoogste op school A (3,64). Op alle scholen hebben de leerlingen een vrij positieve houding ten aanzien van school met een score rondom de 4. Op school A wordt de hoogste score gevonden (4,23) en op school F de laagste (3,83). Met betrekking tot het beeld van de opleiding dat leerlingen hebben, worden redelijk positieve scores gevonden. Het beeld van de opleiding is bij leerlingen van school A het laagst (3,70) en bij leerlingen van school C het hoogst (3,83). In hoeverre leerlingen zich identificeren met school, varieert van een score van 2,46 (school A) tot 3,43 (school B). De leermotivatie blijkt op de verschillende scholen redelijk overeen te komen (tussen de 3,7 en 3,9), behalve op school A waar de leerlingen een hogere leermotivatie laten zien (4,26).

Vervolgens is voor alle variabelen gekeken of de gevonden verschillen in de gemiddelde totaalscores van de scholen ook significant kunnen worden genoemd. Hiervoor is per variabele een Kruskal-Wallistoets uitgevoerd. Als eerste blijken de verschillen in het geloof in eigen kunnen van leerlingen van verschillende scholen significant (Kruskal-Wallistoets  $\chi^2 = 11,445$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,043$ ). Hierbij hebben de leerlingen op school G meer geloof in eigen kunnen dan op de andere scholen. Voor het welbevinden in school, de houding ten aanzien van school en het beeld van de opleiding van leerlingen blijken de gevonden verschillen niet significant te zijn. De mate waarin leerlingen zich identificeren met school blijkt tussen de scholen wel significant te verschillen (Kruskal-Wallistoets  $\chi^2 = 16,804$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,005$ ). Op school B blijken leerlingen zich het meeste te identificeren met school in vergelijking met de overige scholen. Ten slotte blijken de leerlingen van de verschillende scholen significant verschillend te scoren op leermotivatie (Kruskal-Wallistoets  $\chi^2 = 13,449$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,020$ ). Dit betekent dat de leerlingen op school A meer gemotiveerd zijn dan de leerlingen op de andere scholen.

Naast verschillen tussen de scholen wordt ook gekeken naar verschillen binnen de scholen. In tabel 36 valt met name op dat leerlingen op school A in de Tussenklas zich in veel mindere mate identificeren met school dan de leerlingen die vanuit het VMBO in het Praktijkonderwijs terecht zijn gekomen (1,97 tegenover 3,03). Ook voor de andere factoren zijn er wel verschillen zichtbaar tussen de groepen leerlingen, maar deze zijn minder opvallend. Met behulp van een Mann-Whitney U-toets is voor elke VMBO-school afzonderlijk gekeken of de verschillen in scores tussen de leerlingen met een PrO-indicatie en leerlingen zonder PrO-indicatie significant zijn. Voor school A, een school voor Praktijkonderwijs, is er gekeken naar verschillen tussen leerlingen in de Tussenklas en leerlingen die vanuit het VMBO op het Praktijkonderwijs terecht zijn gekomen. Uit de analyses blijkt dat voor vier van de zes scholen de gevonden verschillen niet significant zijn. Dit is het geval op school B, school D, school F en school G. Voor school A geldt dat leerlingen in de Tussenklas zich minder identificeren met school (gemiddelde rangordscore 4,36) dan leerlingen die vanuit het VMBO naar het PrO zijn gegaan

---

(gemiddelde rangordescor 10,08). Dit verschil is significant ( $U = 2,500$ ;  $p = 0,005$ ). Daarentegen geldt voor deze school dat leerlingen in de Tussenklas een hoger welbevinden ten aanzien van school hebben (gemiddelde rangordescor 9,14) dan de andere leerlingen (gemiddelde rangordescor 4,50), wat significant blijkt te zijn ( $U = 6,000$ ;  $p = 0,035$ ). Voor de rest van de affectieve factoren werden er op school A geen significante verschillen gevonden tussen beide groepen leerlingen. De PrO-geïndiceerde leerlingen op de laatste school, school C, verschillen significant van de leerlingen zonder PrO-indicatie in de mate waarin zij zich identificeren met school ( $U = 49,000$ ;  $p = 0,034$ ). Leerlingen met een PrO-indicatie identificeren zich minder met school C (gemiddelde rangscore 11,00) dan leerlingen zonder een PrO-indicatie (gemiddelde rangscore 20,31).

## **7.2 Kenmerken van de school**

Naast de kenmerken van de leerling zijn er natuurlijk ook kenmerken op schoolniveau die verschillen per school. In deze paragraaf staan verschillende schoolkenmerken centraal, die worden opgesplitst in opleidings- en schoolorganisatiekenmerken. Binnen de opleidingskenmerken is allereerst aandacht voor het onderwijsaanbod in het LWOO en de Tussenklas van de verschillende scholen. Deze informatie is afkomstig uit de schoolportretten, welke in bijlage 7 zijn opgenomen. Vervolgens wordt gekeken hoe leerlingen en docenten de inhoud van de opleiding beoordelen en wordt er gekeken naar de kwaliteit van docenten volgens de leerlingen. Onder schoolorganisatiekenmerken komen eerst de structurele kenmerken van de scholen aan bod, waarna gekeken wordt hoe de begeleiding en zorgstructuur op de verschillende scholen zijn vormgegeven. Ook voor deze gegevens is gebruik gemaakt van de schoolportretten. Ten slotte wordt de mening van docenten over het pedagogisch klimaat op de verschillende scholen weergegeven.

### **7.2.1 Opleidingskenmerken**

De eerste groep factoren waarbij gekeken wordt naar verschillen tussen scholen bestaat uit opleidingskenmerken. In hoofdstuk 6 is gebleken dat leerlingen met een PrO-indicatie redelijk positief zijn over de kwaliteit van de inhoud van de lessen en dat zij hier positiever tegenover staan dan leerlingen zonder PrO-indicatie. In deze paragraaf wordt gekeken of deze verschillen ook per school worden gevonden. Hiervoor wordt allereerst een beeld geschetst van verschillen in het onderwijsaanbod op de scholen. Daarna wordt de mening van leerlingen en docenten over de inhoud van de opleiding per school vergeleken. Een derde aspect binnen de opleidingskenmerken bestaat uit de pedagogisch-didactische opvatting volgens docenten, welke valt onder het kopje ‘pedagogiek/didactiek’. De kwaliteit van docenten volgens de leerlingen en de didactiek die docenten hanteren zijn de laatste twee aspecten die binnen de opleidingskenmerken worden besproken.

---

### *Onderwijsaanbod LWOO/Tussenklas*

Om verschillen in onderwijsaanbod voor de onderzoeksgroep aan te kunnen geven, zijn de opgestelde schoolportretten naast elkaar gelegd. Veel van de leerlingen die LWOO nodig hebben, zitten in de basisberoepsgerichte leerweg. Uit de schoolportretten blijkt dat het onderwijsaanbod voor deze groep leerlingen specifiek is aangepast op de verschillende scholen. Voor LWOO-leerlingen die onderwijs volgen binnen een hogere leerweg wordt vaak individuele ondersteuning geboden. Hierin heeft school F een bijzondere positie, omdat zij een combinatieklas hebben voor BB en KB-leerlingen met LWOO. Er blijkt een aantal aspecten te zijn dat op bijna elke school wordt gerealiseerd. Op veel scholen wordt gewerkt met kleinere klassen, met een kleiner team van docenten en er wordt geprobeerd rekening te houden met het niveau van de leerlingen.

Naast deze overeenstemmende aspecten zijn er ook een aantal opvallende verschillen tussen de scholen. Als eerste valt op dat school C het LWOO voor de eerste twee leerjaren in een apart gebouw heeft gehuisvest. Een tweede punt dat opvalt, is de nadruk die school F legt op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, wat tevens het uitgangspunt is van de eerste periode op school. Bij school B wordt gewerkt met een zogenoemde kolomstructuur, wat inhoudt dat het kernteam van docenten de gehele schoolperiode van de leerling zoveel mogelijk hetzelfde blijft. De Tussenklas is binnen school A de enige klas waarin lesgegeven wordt op VMBO-niveau, omdat dit een school voor Praktijkonderwijs is. Het laatste opvallende aspect is dat school B en school G de mogelijkheid bieden om in leerjaar 4 een leerwerktraject te volgen.

### *Inhoud opleiding*

Met betrekking tot de inhoud van de opleiding is in paragraaf 6.2.1 gekeken naar de mening van leerlingen met een PrO-indicatie en deze is vergeleken met de mening van leerlingen zonder een PrO-indicatie. Het bleek dat de mening over de inhoud van de opleiding van deze twee groepen leerlingen significant van elkaar verschilt. Hier wordt gekeken of de mening van deze leerlingen ook verschilt afhankelijk van de school waar ze op zitten en of de docenten van de betreffende school dezelfde waardering geven aan de inhoud van de opleiding. In tabel 37 zijn de gemiddelden per groep per school weergegeven.

Tabel 37: Gemiddelde scores inhoud opleiding voor leerlingen en docenten

	Inhoud van de opleiding									
	Tussenklas		PrO		niet-PrO		alle leerlingen		docenten	
	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>
School A	7	3,89	6	3,67	-	-	13	3,79	2	3,48
School B	-	-	11	3,69	39	3,31	50	3,39	5	3,20
School C	-	-	7	3,36	29	3,40	36	3,39	4	2,78
School D	-	-	5	3,45	41	3,16	46	3,15	11	3,77
School F	-	-	2	3,63	24	3,13	26	3,16	2	3,31
School G	-	-	9	3,39	84	3,26	93	3,27	4	3,31
Totaal	7	3,89	40	3,53	217	3,25	264	3,36	28	3,31

Uit tabel 37 is af te lezen dat van alle leerlingen de leerlingen op school A de hoogste waardering geven aan de inhoud van de opleiding (3,79). Voor de docenten wordt de hoogste score gevonden op school D (3,77), terwijl daar tegelijkertijd de laagste score wordt gevonden voor de leerlingen. Om te kijken of de verschillen tussen de scholen significant zijn te noemen, is er zowel voor de scores van de leerlingen als de scores van de docenten een Kruskal-Wallistoets uitgevoerd. Het blijkt dat de verschillende scores van leerlingen van de diverse scholen significant van elkaar verschillen (Kruskal-Wallistoets  $\chi^2 = 16,724$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,005$ ). Dit houdt in dat leerlingen van school A een hogere score toekennen aan de inhoud van de opleiding dan de leerlingen op de overige scholen. De verschillen tussen de docenten van de zes scholen blijken ook significant te zijn (Kruskal-Wallistoets  $\chi^2 = 14,591$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,012$ ). Hierbij geven de docenten van school D een significant hogere score aan de inhoud van de opleiding op hun school.

Vervolgens is gekeken of de verschillende groepen binnen scholen (leerlingen uit de Tussenklas, PrO-leerlingen, niet PrO-leerlingen en docenten) significant van elkaar verschillen. Omdat hierbij wel sprake is van eenzelfde construct, maar niet van dezelfde items, is eerst gekeken of er wel een correlatie bestaat tussen de mening van de leerlingen en de mening van de docenten over de inhoud van de opleiding. Deze bleek matig negatief en niet significant, waardoor er geen vergelijking gemaakt kan worden tussen leerlingen en docenten per school. Wel kan gekeken worden naar verschillen tussen de groepen leerlingen op de scholen. Op school A is gekeken naar de verschillen tussen leerlingen in de Tussenklas en de leerlingen die terug zijn gekomen van het VMBO. Op de overige scholen is gekeken naar het verschil tussen leerlingen met en zonder een PrO-indicatie. Voor geen enkele school is met een Mann-Whitney U-toets een significant verschil gevonden tussen de groepen leerlingen op die school.

#### *Pedagogiek/didactiek*

Voor de pedagogiek/didactiek wordt gekeken naar de pedagogisch-didactische opvatting van docenten. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen een leerlinggerichte opvatting, waarbij de individuele leerling centraal staat, en een prestatiegerichte opvatting, waarbij de nadruk wordt gelegd op

kennisoverdracht. Hieronder worden in tabel 38 de gemiddelde scores per school weergegeven die docenten hebben toegekend aan een de verschillende opvattingen.

Tabel 38: Gemiddelde scores pedagogisch-didactische opvatting volgens docenten

Pedagogisch-didactische opvatting			
	<i>n</i>	Leerlinggericht	Prestatiegericht
School A	2	3,57	2,67
School B	5	3,86	3,47
School C	4	3,93	3,25
School D	11	3,60	3,05
School F	2	3,57	3,00
School G	4	3,75	3,08
Totaal	28	3,71	3,13

In tabel 38 is te zien dat school C het meest leerlinggericht is (3,86) en school A en F het minst (beide 3,57). Hierbij valt op dat school A ook het minst prestatiegericht is (2,67) en school B is het meest prestatiegericht (3,47). Gekeken naar verschillen tussen alle scholen onderling is de reikwijdte voor leerlinggerichtheid kleiner (3,57 tot 3,93) dan de reikwijdte binnen de prestatiegerichte opvatting (2,67 tot 3,47). Om te kijken of er significante verschillen tussen de scholen zijn aan te tonen, is een Kruskal-Wallis toets uitgevoerd. De verschillen blijken echter zowel voor de leerlinggerichtheid, als de prestatiegerichtheid niet significant.

#### *De docent*

Voor de laatste factor binnen opleidingskenmerken, de docent, is gekeken naar de kwaliteit van docenten volgens de leerlingen. Evenals bij de affectieve factoren is ook hier onderscheid gemaakt tussen de leerlingen met en zonder een PrO-indicatie. In tabel 39 zijn de gemiddelden per groep leerlingen weergegeven.

Tabel 39: Kwaliteit van docenten volgens de leerlingen

Kwaliteit van docenten								
	Tussenklas		PrO		niet-PrO		alle leerlingen	
	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>	<i>n</i>	<i>gem</i>
School A	7	4,03	6	3,67	-	-	13	3,86
School B	-	-	11	3,60	39	3,58	50	3,58
School C	-	-	7	3,37	29	3,55	36	3,51
School D	-	-	5	3,64	41	3,43	46	3,46
School F	-	-	2	3,80	24	3,58	26	3,60
School G	-	-	9	3,55	83	3,46	92	3,47
Totaal	7	4,03	40	3,61	216	3,52	263	3,58

Wat opvalt in de tabel is de hoge waarde die de leerlingen op school A toekennen aan de kwaliteit van hun docenten. Hierbij scoren de leerlingen uit de Tussenklas het hoogst (4,03). Verder zijn de verschillen tussen scholen niet erg groot (de laagste gemiddelde score is 3,37 en de hoogste gemiddelde score is 4,03). Ondanks deze kleine verschillen is toch nagegaan of er eventuele significante verschillen zijn tussen de scholen. De uitgevoerde analyse wijst vervolgens uit dat er geen significante verschillen tussen de scholen bestaan (Kruskal-Wallis toets  $\chi^2 = 10,774$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,056$ ).

Naast het verschil tussen de scholen is ook binnen de scholen gekeken of de verschillende groepen leerlingen significant anders scoren. De verschillen tussen leerlingen met en zonder een Pro-indicatie op school B tot en met G zijn klein, met een maximale reikwijdte van 0,22. Het grootste verschil wordt gevonden op school A tussen leerlingen in de Tussenklas en leerlingen die vanuit het VMBO in het Praktijkonderwijs terecht zijn gekomen (4,03 tegenover 3,67). Een Mann-Whitney U-toets voor elke school afzonderlijk toont echter voor alle scholen geen significant verschil aan tussen de groepen leerlingen.

Ook is gekeken naar de didactiek die door docenten wordt gehanteerd. Hierbij is specifiek gekeken of de docenten volgens eigen zeggen een actieve didactiek hanteren tijdens het lesgeven. De gemiddelde scores op deze variabele zijn per school opgenomen in tabel 40.

Tabel 40: Didactiek van docenten volgens de docenten zelf

Didactiek docent: actief		
	<i>n</i>	<i>gem.</i>
School A	2	3,55
School B	5	3,92
School C	4	3,53
School D	11	3,81
School F	2	3,85
School G	4	3,85
Totaal	28	3,78

Over de actieve didactiek zijn de docenten gemiddeld gezien matig positief, waarbij de gemiddelde scores liggen tussen de 3,53 en 3,92. Dit geeft aan dat ze volgens eigen zeggen wel gebruik maken van een actieve didactiek, maar dat dit niet altijd het geval is. Aangezien de reikwijdte niet erg groot is te noemen, blijken de verschillen tussen de scholen na het uitvoeren van een Kruskal-Wallis toets ook niet significant te zijn.

### 7.2.2 Schoolorganisatiekenmerken

De kenmerken van de schoolorganisatie vormen de tweede groep factoren waarbinnen specifiek wordt gekeken naar verschillen tussen scholen. Deze groep factoren is opgedeeld in een drietal onderdelen: structurele schoolkenmerken, de begeleiding en zorgstructuur en het pedagogisch klimaat. Hieronder zullen de verschillende onderdelen worden omschreven en geanalyseerd.

---

### *Structurele kenmerken: aantal leerlingen Pro & LWOO & totaal*

De structurele kenmerken van de school worden ook wel vaststaande of niet-manipuleerbare schooleigenschappen genoemd. In dit onderzoek zal binnen deze kenmerken aandacht worden besteed aan het totale aantal leerlingen op de verschillende scholen in het schooljaar 2008/2009. Vervolgens zal kort worden aangegeven op welke onderwijsniveaus er op de zeven scholen les wordt gegeven. Deze gegevens zijn opgenomen in tabel 41.

Tabel 41: Structurele kenmerken per school

Structurele schoolkenmerken			
	Aantal leerlingen	Onderwijsaanbod	
		Onderbouw	Bovenbouw
School A	200	Praktijkonderwijs, Tussenklas	Praktijkonderwijs
School B	700	VMBO alle leerwegen + LWOO	VMBO alle leerwegen + LWOO & LWT
School C	715	VMBO alle leerwegen + LWOO	VMBO alle leerwegen + LWOO
School D	350	VMBO alle leerwegen + LWOO, HAVO & VWO	VMBO TL en BL verzorging
School E	1000	VMBO alle leerwegen + LWOO	VMBO alle leerwegen + LWOO
School F	300	VMBO alle leerwegen + LWOO, HAVO & VWO	VMBO TL
School G	1227	VMBO alle leerwegen + LWOO, MAVO, HAVO, VWO(+)	VMBO alle leerwegen + LWOO, MAVO, HAVO, VWO(+)

Uit tabel 41 is af te lezen dat het totale aantal leerlingen van de verschillende scholen behoorlijk uiteenloopt. Op de scholen met een leerlingenaantal van 700 of hoger worden alle leerwegen van het VMBO tot en met het vierde leerjaar aangeboden, waarbij leerlingen op school G zelfs examen kunnen doen op alle onderwijsniveaus van het voortgezet onderwijs. Rekening houdend met het aantal onderwijsniveaus waarop lesgegeven wordt, is school E de school met verreweg het grootste aantal leerlingen (op deze school wordt alleen op VMBO niveau lesgegeven).

### *Begeleiding en zorgstructuur*

Onder de begeleiding en zorgstructuur vallen drie aspecten. Eerst wordt de gehanteerde aanmeldings- en plaatsingsprocedure voor de zeven scholen vergeleken. Voorts wordt de inrichting van de zorgstructuur op de scholen in kaart gebracht. Het laatste aspect heeft te maken met de overgang van het Praktijkonderwijs naar het VMBO en hoe deze overgang wordt gerealiseerd. Voor al deze aspecten is gebruik gemaakt van de opgestelde schoolportretten.

De aanmeldings- en plaatsingsprocedure voor zorgleerlingen is op de scholen binnen hetzelfde samenwerkingsverband, school A tot en met F, nagenoeg gelijk. Deze procedure begint met een aanmeldingsformulier van de ouders, welke vaak ondersteund wordt door een onderwijskundig rapport en een zorgrapport van de basisschool en de ouders. Wanneer een leerling in aanmerking lijkt te komen

---

voor een PrO- of LWOO-indicatie wordt deze op elke school getest voor toelating. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een didactisch en psychologisch onderzoek. Wanneer er nog recente gegevens liggen, bijvoorbeeld van de basisschool, worden de onderzoeken niet nogmaals uitgevoerd. De uitkomsten van de onderzoeken worden vervolgens besproken in de Centrale Commissie Leerlingenzorg (CCL) van de school. In de meeste gevallen bestaat deze uit: een verantwoordelijke voor de zorg, een orthopedagoog en iemand die direct bij het onderwijsproces van de leerling betrokken is (bijvoorbeeld een docent of teamleider). Uiteindelijk geeft de CCL een advies voor een eventuele indicatie en een daarbij passende plaatsing van de leerling. Dit advies wordt meegenomen naar de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL), waar vertegenwoordigers van de scholen binnen een samenwerkingsverband in zitten. In de PCL worden alle leerlingen die in aanmerking komen voor een indicatieaanvraag besproken, maar de leerlingen die binnen het grensgebied vallen en/of waar twijfel over bestaat komen uitgebreider aan bod. Gezamenlijk wordt vervolgens een advies gegeven voor de uiteindelijke indicatieaanvraag en plaatsing van de leerling. De RVC stelt vervolgens juridisch vast of een leerling voor PrO/LWOO in aanmerking komt en geeft uiteindelijk de indicatie af. Het advies dat door de PCL wordt gegeven over de plaatsing van een leerling wordt in de meeste gevallen overgenomen door de scholen. Na elke stap binnen deze procedure worden telkens de uitkomsten teruggekoppeld naar de ouders en wordt er toestemming gevraagd om verder te gaan met de procedure of om over te gaan tot plaatsing.

Omdat school G binnen een ander samenwerkingsverband valt, verloopt de procedure op deze school op een iets andere wijze. Hier wordt de procedure gestart wanneer een basisschool aan de school doorgeeft welke leerlingen voor LWOO/PrO in aanmerking komen, een officiële aanmelding is dan nog niet noodzakelijk. Deze leerlingen worden getest en geobserveerd op de school, waarna de resultaten bekend gemaakt worden aan de ouders en de basisscholen. Vervolgens worden problemen die bij de leerlingen gesignaleerd zijn besproken in de PCL, maar de school heeft dan zelf al besloten of de betreffende leerling ook daadwerkelijk bij hen op school terecht kan. Verder is de procedure gelijk.

De inrichting van de zorgstructuur op de verschillende scholen vormt het tweede aspect van de begeleiding en zorgstructuur. Hierbinnen wordt naar drie onderdelen van de zorgstructuur gekeken: het volgen en registreren van leerlingen, de ondersteuning en begeleiding van leerlingen en handelingsplanning. Alle scholen werken met een leerlingvolgsysteem om leerlingen te volgen en te registreren, deze verschillen echter van elkaar wat betreft de invulling en het gebruik. Het leerlingvolgsysteem wordt in de meeste gevallen digitaal bijgehouden, maar op school D bestaat ook de mogelijkheid voor docenten om leerlinggegevens schriftelijk te rapporteren. Leerlinggegevens met betrekking tot persoonlijke, sociaal-emotionele en didactische gegevens zijn op alle scholen uit het leerlingvolgsysteem te achterhalen. Een aantal scholen heeft ook handelingsplannen, indicatieaanvragen en/of belangrijke ervaringen met de leerlingen opgeslagen in het leerlingvolgsysteem. Alle scholen werken met een individueel handelingsplan voor LWOO-leerlingen, wat ook verplicht wordt door de overheid. Behalve op school D worden deze individuele handelingsplannen opgesteld aan de hand van het onderwijskundig rapport en de testresultaten die zijn



---

verkregen tijdens het toelatingsonderzoek. School D start met een groepshandelingsplan en zoomt gedurende het schooljaar in op de individuele leerling, met een persoonlijk handelingsplan. Ook op de scholen A, B, E en G wordt gewerkt met groepshandelingsplannen, waarbij vaak gekeken wordt of er een algemene aanpak voor de groep mogelijk is.

Met betrekking tot de ondersteuning en begeleiding van leerlingen blijken er ook veel overeenkomsten tussen scholen te zijn. Zo wordt op elke school de eerste ondersteuning en begeleiding gegeven door de vakdocent en/of de mentor. Wanneer dit niet voldoende is worden de leerlingen in het kleine zorgteam, waarin intern deskundigen plaatshebben, besproken en wordt gezocht naar een mogelijke oplossing. Als de problemen van de leerlingen dit kleine zorgteam overstijgen wordt de leerling besproken in het zorgteam groot, waar extern deskundigen als jeugdzorg, de leerplichtambtenaar en schoolarts deel van uit maken.

Daarnaast bieden de scholen specifieke trainingen aan, gericht op bijvoorbeeld faalangst of sociale vaardigheden. Op een paar scholen wordt binnen de begeleiding de nadruk gelegd op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (school A, D en F).

De overgang tussen het Praktijkonderwijs en het VMBO is het laatste aspect dat valt onder de begeleiding en zorgstructuur van de scholen. Met de overgang wordt bedoeld in hoeverre de VMBO-scholen aansluiten op het onderwijs dat gegeven wordt aan de leerlingen in de Tussenklas op het Praktijkonderwijs, wat vergelijkbaar is met BBL-LWOO in leerjaar 1. Allereerst probeert school A aan te sluiten op de VMBO-scholen door dezelfde inrichting en methodes te hanteren als een BBL-LWOO brugklas op school E. Verder proberen ze de overige dingen, bijvoorbeeld de hoeveelheid huiswerk, zoveel mogelijk hetzelfde te laten zijn als op het VMBO. De VMBO-scholen (school B, C, E en F) proberen de overgang voor de leerlingen uit de Tussenklas zo soepel mogelijk te laten verlopen door te overleggen met de school voor Praktijkonderwijs en aan te sluiten op de gehanteerde methodes. Daarnaast gaan de gegevens van de leerlingen die zijn verzameld op het Praktijkonderwijs mee naar de VMBO-school waar de leerling heen gaat en in veel gevallen wordt op basis daarvan een handelingsplan opgesteld. School D en G hebben nog niet te maken gehad met leerlingen die vanuit de Tussenklas bij hen op school zijn gekomen.

### *Pedagogisch Klimaat*

Binnen het kader van de schoolorganisatiekenmerken is tot slot gekeken naar het pedagogisch klimaat, wat betrekking heeft op de school als geheel. Voor dit aspect is allereerst aan docenten gevraagd hun mening te geven over de cultuur op school. De cultuur op school bestond hierbij uit een aantal facetten: de innovatiebereidheid van docenten, cohesie onder de docenten en aandacht voor normen en waarden. In tabel 42 zijn de resultaten hiervan per school weergegeven.

Tabel 42: Cultuur op school volgens docenten

Cultuur op school					
	n	Innovatiebereidheid docenten	Cohesie onder docenten	Aandacht voor normen en waarden	Cultuur op school
School A	2	2,50	2,78	4,75	3,08
School B	5	3,00	2,42	3,76	2,88
School C	4	2,07	2,44	3,75	2,58
School D	11	3,17	3,03	3,93	3,26
School F	2	3,36	3,00	4,00	3,33
School G	4	3,04	2,96	3,69	3,13
Totaal	28	2,86	2,77	3,98	3,04

Met betrekking tot de cultuur op de verschillende scholen zijn er uiteenlopende resultaten. De gemiddelde scores van de zeven scholen in totaal op innovatiebereidheid en op de cohesie onder docenten vallen licht negatief uit (2,86 en 2,77). De aandacht voor normen en waarden wordt door docenten als positief ervaren (3,98), wat zorgt voor een gemiddelde score op de cultuur op school die net boven het midden ligt (3,04). De verschillen op de variabelen tussen scholen zijn behoorlijk groot, waarbij de variatie ligt tussen de 0,50 en 1,00. Om te kijken of de scholen wat betreft de cultuur op school significant van elkaar verschillen is er een Kruskal-Wallis toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat de gevonden verschillen niet significant zijn, voor zowel de drie aspecten die onder de cultuur op school vallen en de cultuur op school als geheel.

Naast de cultuur op school is de innovatiebereidheid/steun van het management ook een aspect van het pedagogisch klimaat, wat ook door de docenten is beoordeeld. De gemiddelde scores per school zijn in tabel 43 weergegeven.

Tabel 43: Innovatiebereidheid/steun management volgens docenten

Innovatiebereidheid/steun management		
	<i>n</i>	<i>gem</i>
School A	2	4,25
School B	5	3,76
School C	4	2,79
School D	11	3,91
School F	2	3,83
School G	4	3,04
Totaal	28	3,6

Net als bij de cultuur op school zijn ook hier grote verschillen tussen scholen waar te nemen, variërend van licht negatief (2,79) tot behoorlijk positief (4,25). Om te kijken of de scholen op de innovatiebereidheid/steun van het management significant van elkaar verschillen zijn de gemiddelden aan elkaar getoetst, maar dit blijkt niet het geval te zijn.

---

### 7.3 Verschillen in schoolloopbanen

Zoals in de hoofdstukken drie en zes is gebleken zijn er veel verschillende factoren van invloed op de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO, welke onder te verdelen zijn in leerling- en schoolkenmerken. In de voorgaande paragrafen 7.1 en 7.2 zijn de verschillende scholen met elkaar vergeleken op die leerling- en schoolkenmerken. Of de gevonden verschillen tussen scholen op de genoemde kenmerken ook terug te vinden zijn in verschillen in de schoolloopbanen van leerlingen van de verschillende scholen, komt in deze paragraaf aan bod.

#### 7.3.1 Het verloop van de schoolloopbanen

Hoe de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO verloopt, is reeds aan bod gekomen in paragraaf 5.3. Hieruit is naar voren gekomen dat 17,3 % van de 133 leerlingen met een PrO-indicatie afstroomt naar een lager onderwijsniveau dan het onderwijsniveau waarop de leerlingen gestart zijn. Voor 12,8 % van de PrO-geïndiceerde leerlingen geldt dat zij op een hoger niveau uitkomen, dan waarop ze gestart zijn. Hier wordt gekeken hoe de leerlingen over drie schoolloopbaancategorieën (afstromers, doorstromers en opstromers) verdeeld zijn in de verschillende scholen en of hierbij verschillen tussen scholen zijn aan te duiden. In tabel 44 is de verdeling van leerlingen over de schoolloopbaancategorieën per school weergegeven, waarbij uitgegaan wordt van de school waarop de leerlingen hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs zijn gestart.

Tabel 44: Schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO per school waarop de leerlingen gestart zijn

	Schoolloopbaan per startschool							
	Schoolloopbaan							
	Afstromers		Doorstromers		Opstromers		Totaal	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
School A	0	0,0%	10	52,6%	9	47,4%	19	100,0%
School B	11	25,6%	32	74,4%	0	0,0%	43	100,0%
School C	7	30,4%	12	52,2%	4	17,4%	23	100,0%
School D	0	0,0%	12	92,3%	1	7,7%	13	100,0%
School E	2	11,1%	16	88,9%	0	0,0%	18	100,0%
School F	0	0,0%	4	100,0%	0	0,0%	4	100,0%
School G	0	0,0%	7	77,8%	2	22,2%	9	100,0%
andere PrO-school	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
onbekend	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%
Totaal	23		93		17		133	

Wat opvalt uit tabel 44 is het hoge percentage leerlingen dat afstroomt vanuit school B en C (25,6 % en 30,4 %). Daarnaast valt af te lezen dat alle leerlingen die op school A zijn gestart en na een

jaar naar een VMBO-school gaan (met uitzondering van de leerlingen die nu in de Tussenklas zitten en een leerling waarvan de vervolgschool onbekend is) uiteindelijk hun schoolloopbaan daar met succes vervolgen. Bij de scholen B, E en F is te zien dat er geen sprake is van opstroom, wat inhoudt dat leerlingen niet op een hoger niveau uitkomen dan waar ze het voortgezet onderwijs zijn gestart. Hierbij moet opgemerkt worden dat de leerlingen op school F alleen de eerste twee leerjaren daar kunnen volgen. Een Kruskal-Wallistoets is uitgevoerd om te kijken of het verloop van de schoolloopbanen van leerlingen per school verschillend is. Hieruit is gebleken dat school A significant meer leerlingen in de categorie opstomers heeft dan de overige scholen (Kruskal-Wallistoets  $\chi^2 = 28,587$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,000$ ). Dit ligt voor de hand omdat in dit onderzoek alleen leerlingen zijn meegenomen die in de Tussenklas zijn gestart en hun schoolloopbaan hebben vervolgd in het VMBO. De leerlingen die vanuit de Tussenklas in het Praktijkonderwijs zijn gebleven, zijn hierbij niet meegenomen wat zorgt voor een niet compleet beeld van het succes van de Tussenklas.

### 7.3.2 Beschermende en belemmerende factoren

In de gesprekken met de scholen is gevraagd wat volgens hen factoren zijn die het verloop van de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO kunnen beïnvloeden. Hierbij zijn een aantal factoren meerdere malen voorgekomen en er zijn ook een aantal factoren die een enkele keer zijn genoemd. In tabel 45 staat een overzicht van alle genoemde factoren die mogelijk invloed uitoefenen op de schoolloopbaan volgens de scholen.

Tabel 45: Beschermende en belemmerende factoren in de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO

Beschermende en belemmerende factoren		
<i>Motieven</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Thuisituatie/ouderlijke ondersteuning	5	21,7
Motivatie van de leerling	4	17,4
Plezier in school	3	13,0
Relatie met de leerkracht/mentor	3	13,0
Zelfstandigheid/werkhouding	2	8,7
Begrijpend lezen	1	4,3
Veel aandacht voor de leerling	1	4,3
Werken aan de sociaal emotionele ontwikkeling	1	4,3
Het bieden van een warme omgeving	1	4,3
Veel contact met ouders	1	4,3
Ontwikkelingsmogelijkheden	1	4,3
Totaal	23	100,0

Een beschermende dan wel belemmerende factor die het meest wordt genoemd is de thuisituatie van de leerling en daarmee samenhangend de ouderlijke ondersteuning (21,7 %). De motivatie van de leerling volgt hierop (17,4 %) en daarna volgen plezier in school en de relatie met de

---

leerkracht/mentor als meest belangrijke factoren (beide 13,0 %). Gekeken naar de verschillen tussen de genoemde factoren per school valt op dat school B als enige school de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling als belangrijke factor ziet. Verder noemt deze school expliciet het belang van begrijpend lezen voor succes in de schoolloopbaan. School F noemt met name factoren die gericht zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (veel aandacht voor de leerling, werken aan het zelfvertrouwen en het bieden van een warme omgeving en zorg) en daarnaast acht deze school het van belang om veelvuldig contact te hebben met de ouders van de leerling.

In dit onderzoek is een aantal van de door scholen genoemde aspecten onderzocht. Door de scholen wordt in 17,4 % van de gevallen de motivatie van leerlingen genoemd als een beschermende dan wel belemmerende factor in de schoolloopbaan van leerlingen. Uit de resultaten in paragraaf 6.1.3 is echter op te maken dat de leermotivatie van leerlingen niet samenhangt met hun schoolloopbaan. Het plezier in school, welke door de scholen ook vaker als beschermende/belemmerende factor wordt aangemerkt, is in dit onderzoek aangeduid als het welbevinden ten aanzien van school. Dit blijkt positief samen te hangen met de schoolloopbaan van leerlingen in het VMBO. Een hoger welbevinden kan een positieve uitwerking hebben op de schoolloopbaan, echter is het ook mogelijk dat een positieve schoolloopbaan zorgt voor een hoger welbevinden.

#### **7.4 Conclusie**

Het doel van dit hoofdstuk was het vergelijken van de zeven scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Hierbij stonden een drietal onderdelen centraal: de kenmerken van de leerlingen op de verschillende scholen, de kenmerken op schoolniveau en verschillen in schoolloopbanen van de leerlingen op de verschillende scholen.

Om te beginnen is er een behoorlijk verschil tussen het aantal leerlingen dat per school een vragenlijst heeft ingevuld. Dit is onder andere te verklaren door de schoolgrootte, het onderwijsaanbod en het totale aantal PrO-leerlingen per school. Ook is de sekseverdeling voor de zeven scholen niet gelijk. Met betrekking tot de gemiddelde startleeftijd in het voortgezet onderwijs zijn vervolgens hele kleine verschillen waargenomen, variërend van 12,8 tot 13,0.

Binnen het onderwerp leerlingkenmerken is ook gekeken naar de gemiddelde scores die leerlingen hebben toegekend aan een zestal affectieve factoren. De meest uiteenlopende waarden zijn te vinden voor de identificatie met school (met een minimum van 2,46 en een maximum van 3,43). Significante verschillen tussen scholen zijn gevonden voor het geloof in eigen kunnen (leerlingen van school G hebben significant meer geloof in eigen kunnen dan de leerlingen van de andere scholen), identificatie met school (leerlingen op school B identificeren zich het meest met hun eigen school) en de leermotivatie (waarbij leerlingen op school A meer gemotiveerd zijn dan de leerlingen van de andere scholen). Daarnaast zijn er ook significante verschillen aangetoond tussen groepen leerlingen binnen de scholen. Dit geldt voor school A, waarbij de leerlingen in de Tussenklas zich veel minder met

---

school identificeren dan leerlingen die afkomstig zijn uit het VMBO. Daarentegen is ook gebleken dat de leerlingen in de Tussenklas van school A over een positiever welbevinden ten aanzien van school beschikken dan de leerlingen die afkomstig zijn uit het VMBO. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen in de Tussenklas uitzicht hebben op een eventuele schoolloopbaan in het VMBO. Daarentegen hebben de leerlingen die vanuit het VMBO op het Praktijkonderwijs terecht zijn gekomen een negatieve onderwijservaring gehad wat mogelijk hun welbevinden in school negatief beïnvloedt. Ten slotte identificeren PrO-geïndiceerde leerlingen op school C zich meer met de school dan leerlingen zonder een PrO-indicatie.

De tweede categorie kenmerken heeft te maken met kenmerken op schoolniveau. Hiervoor is allereerst gekeken naar het onderwijsaanbod in het LWOO/de Tussenklas, wat onder opleidingskenmerken valt. Het blijkt dat leerlingen met een PrO-indicatie binnen deze onderzoeksgroep vaak in het BBL-LWOO terecht komen. Op de meeste scholen wordt voor BBL-LWOO klassen gewerkt met kleinere klassen, een kleiner team van docenten en wordt er geprobeerd rekening te houden met het individuele niveau van de leerlingen. Opvallende zaken zijn dat school C het LWOO als enige in een apart gebouw heeft gehuisvest, dat school F expliciet de nadruk legt op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, dat school B werkt met een kolomstructuur en dat school B en G een leerwerktraject aanbieden voor leerlingen waarvoor het reguliere VMBO-programma toch te moeilijk is.

Binnen de opleidingskenmerken is ook gevraagd naar de mening van leerlingen en docenten. Met betrekking tot de mening van de leerlingen blijken de leerlingen op school A significant positiever te zijn over de inhoud van de opleiding dan de leerlingen van de andere scholen. Docenten van school D blijken vervolgens het meest positief te zijn over de inhoud van hun opleiding. Het verschil tussen leerlingen en docenten kon niet worden bekeken, omdat er geen correlatie bestaat tussen de items van beide groepen. Het verschil tussen groepen leerlingen op de verschillende scholen blijkt voor alle scholen niet significant te zijn.

Als derde is gekeken naar leerlinggerichtheid en prestatiegerichtheid. School C blijkt hierbij het meest leerlinggericht en school A en F het minst. School A blijkt echter ook het minst prestatiegericht te zijn en school B is het meest prestatiegericht. De verschillen tussen scholen zijn echter niet significant.

Het laatste aspect binnen de opleidingskenmerken heeft te maken met de docent. Hiervoor is allereerst de mening van de leerlingen in kaart gebracht over de kwaliteit van hun docenten. De leerlingen van school A laten de hoogste waardering zien (3,86), maar voor de scholen onderling blijken de verschillen niet significant. Ook binnen de scholen worden geen significante verschillen gevonden tussen de groepen leerlingen die hun mening hebben gegeven. Ten tweede is gekeken naar de mening van docenten over de didactiek die zij hanteren. Uit de gemiddelde scores van docenten per school valt op te maken dat de docenten op school B het meest een actieve didactiek toepassen. De verschillen tussen de scholen blijken ook hier echter niet significant.

Binnen de kenmerken op schoolniveau is ook aandacht besteed aan schoolorganisatie-

---

kenmerken. Qua structurele kenmerken valt het aantal leerlingen per school op, wat behoorlijk verschilt (van 200 tot 1227). Ook blijkt het onderwijsaanbod op de verschillende scholen niet gelijk.

Vervolgens is gekeken naar de begeleiding en zorgstructuur op de verschillende scholen. Binnen de aanmeldings- en plaatsingsprocedure van zorgleerlingen zijn weinig verschillen aan te tonen, mede doordat zes scholen in eenzelfde samenwerkingsverband zijn opgenomen. De zevende school (school G) blijkt een paar kleine dingen op een iets andere wijze uit te voeren. Zij gaan al sneller met een aanmelding van start (de officiële aanmelding mag later binnenkomen) en zij hebben voordat de PCL bijeenkomt al besloten of de leerling bij hen op school kan komen of niet. De inrichting van de zorgstructuur is ook op bijna alle scholen nagenoeg gelijk. Er wordt een leerlingvolgsysteem gehanteerd en er wordt gebruik gemaakt van handelingsplannen. Binnen het gebruik van handelingsplannen zijn ook weinig verschillen te ontdekken. Alle scholen werken met individuele handelingsplannen en groepshandelingsplannen komen ook veel voor. De mentor blijkt vervolgens op alle scholen een belangrijke schakel te zijn binnen de ondersteuning en begeleiding van zorgleerlingen. Wanneer dit nodig is, wordt de begeleiding verder aangescherpt en kan het klein zorgteam en daarna het groot zorgteam worden ingeschakeld. School A, D en F lijken bij de begeleiding de grootste nadruk te leggen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Het laatste aspect waar binnen de begeleiding en zorgstructuur naar gekeken is, bestaat de overgang van het Praktijkonderwijs naar het VMBO. Het valt hierbij op dat de scholen, die te maken hebben met leerlingen uit de Tussenklas, proberen te zorgen voor een overgang die zo soepel mogelijk verloopt. Dit door aan te sluiten op de onderwijsmethoden, door te overleggen met de school voor Praktijkonderwijs en door een schriftelijke overdracht van leerlinggegevens.

Binnen de kenmerken van de schoolorganisatie is tot slot gekeken naar het pedagogisch klimaat op de scholen. Hiervoor is aan docenten gevraagd hun mening te geven over de cultuur op school (innovatiebereidheid van docenten, cohesie onder docenten en aandacht voor normen en waarden) en de innovatiebereidheid/steun van het management. Voor deze variabelen blijken echter geen significante verschillen te bestaan tussen de scholen. Wat wel opvalt is dat de innovatiebereidheid van en cohesie onder docenten voor alle scholen gezamenlijk licht negatief uitvalt. Met betrekking tot aandacht voor normen en waarden zijn de docenten een stuk positiever. Voor de innovatiebereidheid/steun van het management zijn behoorlijk uiteenlopende scores waargenomen (2,79 op school C tot 4,25 op school A).

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk is gekeken naar verschillen in schoolloopbanen. Vanuit de school waar de leerlingen hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs zijn gestart, is gekeken of leerlingen zijn afgestroomd, doorgestroomd of opgestroomd. Van de leerlingen die op school C zijn gestart, is 30,4 % gedurende hun schoolloopbaan afgestroomd naar een lager onderwijsniveau, op school B geldt dit voor 25,5 % van de leerlingen. Gekeken naar school E volgt 11,1 % van de leerlingen tijdens hun schoolloopbaan onderwijs op een lager onderwijsniveau dan waarop zij gestart zijn. Leerlingen die vanuit school A (de Tussenklas) naar het VMBO zijn gegaan, blijken het daar daarentegen ook allemaal

---

ook vol te houden. Verder valt op bij de leerlingen die op school B, E of F gestart zijn, zij niet op een hoger onderwijsniveau terecht komen dan waarop zij gestart zijn. Van de leerlingen die zijn gestart op school A, C, D en G, blijkt vervolgens dat respectievelijk 47,4 %, 17,4 %, 7,7 % en 22,2 % van de leerlingen die gestart zijn op de betreffende scholen nog opstromen tijdens hun schoolloopbaan. Uit de resultaten blijkt verder dat school A significant meer opstromers heeft dan de andere scholen, wat deels te wijten is aan het feit dat zij een school voor Praktijkonderwijs zijn.

Tot slot is aan de scholen gevraagd naar beschermende dan wel belemmerende factoren voor PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. De thuissituatie/ouderlijke ondersteuning wordt het meest genoemd, gevolgd door de motivatie van de leerling en plezier hebben in school. De relatie met de leerkracht/mentor staat op de vierde plaats. School B valt op, omdat zij als enige het belang van ontwikkelingsmogelijkheden en begrijpend lezen aangeeft. School F valt op, omdat zij vooral de nadruk leggen op sociaal-emotionele factoren en ook betrekken zij veel factoren op hun eigen handelen.

In dit hoofdstuk is gekeken naar verschillen tussen de zeven scholen op verschillende aspecten die te maken hebben met de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Er zijn betrekkelijk weinig significante verschillen aan te duiden, wat mogelijk te wijten is aan het kleine aantal deelnemende leerlingen en/of docenten op sommige scholen.





---

## 8. Conclusie en discussie

Het verloop van de schoolloopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO is een onderwerp waar nog weinig onderzoek naar is verricht. Ook in de regio Assen is hierover weinig bekend, wat de reden is geweest voor het ECNO om hier onderzoek naar te laten doen. Dit onderzoek heeft als doel gehad de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO in de regio Assen in kaart te brengen en te kijken welke factoren hier mogelijk op van invloed zijn. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Hoe verlopen de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen die in het VMBO geplaatst worden, op zeven scholen in en rondom Assen, en welke factoren zijn hierop van invloed?*

In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste resultaten in het licht van deze onderzoeksvraag besproken worden. Dit wordt gedaan met behulp van de eerder opgestelde deelvragen:

1. Waar worden leerlingen geplaatst na het verkrijgen van een PrO-indicatie en welke motieven spelen bij de plaatsing een rol?
2. Hoe verlopen de verdere schoolloopbanen van de leerlingen met een PrO-indicatie gedurende het voortgezet onderwijs?
3. Welke factoren zijn van invloed op de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO?
4. In hoeverre zijn er verschillen tussen de zeven scholen aan te duiden en welke schoolkenmerken zouden deze verschillen kunnen verklaren?

Allereerst worden hieronder de belangrijkste conclusies uit het onderzoek weergegeven. Vervolgens wordt er in de discussie gekeken naar mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

### 8.1 Conclusies

#### 8.1.1 Plaatsing en motieven

Het overgrote deel van de leerlingen die met een PrO-indicatie in het VMBO terecht komen, wordt in het eerste leerjaar geplaatst in de leerweg BBL-LWOO, namelijk 83,5 %. Daarnaast wordt 15 % van de leerlingen geplaatst in de Tussenklas op het Praktijkonderwijs, maar deze is qua niveau vergelijkbaar met een brugklas van het BBL-LWOO. In dit onderzoek heeft de Tussenklas echter een lagere score toegekend gekregen dan het BBL-LWOO, omdat de leerlingen die in de Tussenklas geplaatst worden in eerste instantie zijn afgewezen voor het VMBO. Het hoogste niveau waarin leerlingen met een PrO-indicatie worden geplaatst is de Basisberoepsgerichte leerweg zonder LWOO.

Bij de plaatsing van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO wordt door de school voor voortgezet onderwijs een afweging gemaakt of dit op hun school mogelijk is. Voor het overgaan tot plaatsing worden verschillende motieven aangedragen door de zeven scholen. Het meest genoemde

---

motief is de werkhouding van de leerling en aspecten die daarmee samenhangen met een percentage van 21,7 %. De leermotivatie van de leerling en de verhouding tussen de indicatiecriteria (IQ en leerachterstanden) worden beide in 17,4 % van de gevallen genoemd.

### **8.1.2 Verloop schoolloopbanen**

Leerlingen met een PrO-indicatie blijken veel verschillende onderwijsroutes te volgen binnen het VMBO. Verreweg de meeste leerlingen vervolgen hun onderwijsloopbaan op het niveau waar ze ook gestart zijn, de doorstromers (69,9 %). Het percentage leerlingen dat op een lager niveau eindigt ligt op 17,3 % en het percentage leerlingen dat weet op te stromen ligt op 12,8 %.

Als alleen de leerlingen worden bekeken waarvan de schoolloopbaangegevens over 4 leerjaren bekend zijn, blijkt dat de grootste groep leerlingen gedurende hun schoolloopbaan in het BBL-LWOO blijft, namelijk 54,2 % in leerjaar 4. In datzelfde leerjaar zit 18,6 % van de leerlingen in het Praktijkonderwijs en 11,9 % zit op dat moment in een leerwerktraject. Dit houdt in dat voor 30,5 % van de leerlingen het reguliere VMBO-programma toch te moeilijk blijkt te zijn en daarom vervolgen zij hun schoolloopbaan op het Praktijkonderwijs of in de vorm van een leerwerktraject. Daarentegen stroomt 5,1 % van de leerlingen in leerjaar 4 op naar het KBL-LWOO.

Wanneer er gekeken wordt vanuit de startpositie van leerlingen, is een opvallend resultaat dat alle leerlingen die in de Tussenklas zijn gestart en vervolgens naar het VMBO zijn gegaan daar ook blijven. Daarentegen is 11,3 % van de leerlingen die gestart zijn in het BBL-LWOO in het tweede leerjaar al afgestroomd naar het Praktijkonderwijs.

Uit de resultaten komt verder naar voren dat het gemiddelde onderwijsniveau significant daalt, naargelang de schoolloopbaan verder vordert, naar een gemiddelde van 2,15 wat iets hoger is dan het BBL-LWOO niveau. Het hoogste niveau dat door een leerling met een PrO-indicatie bereikt wordt, is GL/TL-LWOO in leerjaar 2.

### **8.1.3 Factoren van invloed op de schoolloopbanen**

Voor leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO blijken verschillende factoren een rol te spelen bij het verloop van de schoolloopbaan. Er is voor 18 factoren uit het analysemodel gekeken of deze samenhang laten zien met de schoolloopbaan. Voor veel van deze factoren kan echter geen samenhang worden aangetoond.

Het IQ van leerlingen blijkt daarentegen wel samen te hangen met het verloop van de schoolloopbaan, wat inhoudt dat hoe hoger het IQ is hoe negatiever de schoolloopbaan verloopt. Ook voor de leerachterstand op spelling wordt een samenhang gevonden: hoe lager de leerachterstand op spelling, hoe beter de schoolloopbaan. Ten derde wordt er voor begrijpend lezen ook een samenhang met de schoolloopbaan waargenomen, waarbij een grotere leerachterstand op begrijpend lezen samengaat met een betere schoolloopbaan.

Van de zes affectieve factoren waar in dit onderzoek naar gekeken is, blijkt alleen het

---

welbevinden van leerlingen ten aanzien van school matig positief samen te hangen met hun schoolloopbaan. Daarnaast wordt ook in de resultaten gevonden dat positieve peer associaties matig positieve samenhangen met de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO.

De factoren die betrekking hebben op de schoolloopbaan van de leerling in het basisonderwijs blijken ook van invloed op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs. Hierbij blijken het basisschooladvies en het type basisschool een licht positieve samenhang met de schoolloopbaan te vertonen.

#### **8.1.4 Verschillen tussen scholen**

Er zijn verschillen tussen scholen aan te duiden op drie niveaus: op leerlingkenmerken, opleidingskenmerken en schoolorganisatiekenmerken. Met betrekking tot de leerlingkenmerken laten de leerlingen van de zeven scholen als eerste verschillen zien in het geloof in eigen kunnen. Hierbij hebben de leerlingen op school G meer geloof in eigen kunnen dan op de andere scholen. De mate waarin leerlingen zich identificeren met school blijkt tussen de scholen ook significant te verschillen. Op school B blijken leerlingen zich het meeste te identificeren met school in vergelijking met de overige scholen. Daarnaast blijken de leerlingen van de verschillende scholen significant verschillend te scoren op leermotivatie, waarbij leerlingen op school A meer gemotiveerd zijn dan de leerlingen op de andere scholen.

Binnen de categorie opleidingskenmerken zijn er weinig verschillen tussen de scholen aan te merken. Op de meeste scholen wordt voor BBL-LWOO klassen gewerkt met kleinere klassen, een kleiner team van docenten en wordt er geprobeerd rekening te houden met het individuele niveau van de leerlingen. Toch zijn er een aantal verschillen te noemen. Zo heeft school C het LWOO als enige in een apart gebouw gehuisvest, legt school F expliciet de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, werkt school B met een kolomstructuur en school B en G bieden een leerwerktraject aan voor leerlingen waarvoor het reguliere VMBO-programma toch te moeilijk is.

De mening van leerlingen over de inhoud van de opleiding blijkt tussen de scholen significant van elkaar te verschillen: leerlingen van school A kennen een hogere score toe aan de inhoud van de opleiding dan de leerlingen op de overige scholen. Ook de mening van docenten over de inhoud van de opleiding blijkt significant te verschillen, waarbij de docenten van school D een hogere score geven aan de inhoud van de opleiding op hun school dan de docenten op de overige scholen.

Op het gebied van de schoolorganisatiekenmerken worden, gelijk aan de categorie opleidingskenmerken, ook weinig grote verschillen gevonden tussen scholen. De inrichting van de zorgstructuur komt op de zeven scholen grotendeels overeen, er wordt op alle scholen gebruik gemaakt van een leerlingvolgsysteem en handelingsplannen. Vervolgens blijkt de mentor een belangrijke rol te spelen binnen de begeleiding van zorgleerlingen. Enige verschillen zijn op te merken bij de scholen A, D en F die binnen de begeleiding de grootste nadruk lijken te leggen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

---

De schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO neemt in het onderzoek de grootste plaats in. Daarom is ook hiervoor gekeken naar verschillen tussen scholen. Uit de gevonden resultaten valt als eerste op dat van de leerlingen die op school C of school B zijn gestart, respectievelijk 30,4 % en 25,5 % afstroomt naar een lager onderwijsniveau. De leerlingen die op school B, E en F zijn gestart, zijn geen van allen gedurende hun schoolloopbaan opgestroomd naar een hoger onderwijsniveau. Gekeken naar de opstroom van leerlingen blijkt dat school A significant meer opstroomers heeft dan de overige scholen.

Het laatste aspect waarbij gekeken is naar verschillen tussen scholen, bestaat uit beschermende en belemmerende factoren die volgens de scholen mogelijk invloed hebben op de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Hierbij wordt de thuissituatie/ouderlijke ondersteuning het meest aangehaald. Duidelijke verschillen worden gevonden bij school B, die het belang van de ontwikkelingsmogelijkheden en begrijpend lezen als enige noemen, en school F, die de nadruk legt op sociaal-emotionele factoren en factoren die betrekking hebben op het handelen van de school zelf.

#### **8.1.5 Eindconclusie**

De voorgaande subparagrafen hebben een antwoord gegeven op de vier deelvragen afzonderlijk. Op basis van deze resultaten kan er een conclusie worden gevormd, in het kader van de hoofdvraag: *Hoe verlopen de schoolloopbanen van PrO-geïndiceerde leerlingen die in het VMBO geplaatst worden, op zeven scholen in en rondom Assen, en welke factoren zijn hierop van invloed?*

Uit de gevonden resultaten blijkt dat er voor leerlingen met een PrO-indicatie veel verschillende onderwijsroutes in het VMBO mogelijk zijn, maar dat het grootste deel van de leerlingen die in het VMBO geplaatst worden uiteindelijk op het BBL-LWOO terecht komen. Voor bijna een op de drie leerlingen blijkt het reguliere VMBO-programma echter niet haalbaar en zij vervolgen hun schoolloopbaan op het Praktijkonderwijs (18,6 %) of in een leerwerktraject (11,9 %).

Een succesvol verloop van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO hangt samen met een aantal verschillende factoren, namelijk: IQ, leerachterstanden op spelling en begrijpend lezen, welbevinden ten aanzien van school, positieve peerassociaties, het basisschooladvies en het type basisonderwijs. Echter voor al deze factoren geldt dat zij slechts een kleine samenhang laten zien.

#### **8.2 Discussie**

Met behulp van dit onderzoek is meer inzicht verkregen in het verloop van de schoolloopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO en de factoren die hiermee samenhangen. Er zijn verschillende onderwijsroutes mogelijk, maar de meeste leerlingen volgen hun onderwijsloopbaan in het voortgezet onderwijs binnen de basisberoepsgerichte leerweg met leerwegondersteuning. Ondanks

---

dat dit het laagste niveau is binnen het VMBO, is er voor deze leerlingen sprake van succes. Ze zijn immers geïndiceerd voor het Praktijkonderwijs, maar blijken toch een stapje hoger aan te kunnen.

De RVC's hebben de taak om wettelijk vast te stellen welke leerlingen in aanmerking komen voor een PrO/LWOO-indicatie. Als de resultaten vanuit de RVC's bekeken worden, is te constateren dat 68,7 % van de leerlingen achteraf gezien een te lage indicatie heeft gekregen ten opzichte van het uiteindelijk behaalde onderwijsniveau. Dit percentage leerlingen heeft namelijk een VMBO-diploma behaald of heeft uitzicht op het behalen daarvan, wat mogelijk ook haalbaar was geweest met een LWOO-indicatie, in plaats van een indicatie voor het Praktijkonderwijs. Melis (2003) zegt over de indicatiestelling dat de toepassing en afweging van de indicatiecriteria onvoldoende duidelijk is, met name binnen het 'grijze gebied', waar veel van de leerlingen van deze onderzoeksgroep in vallen. Dit zou kunnen zorgen voor indicaties die niet passen bij de onderwijsroutes die leerlingen uiteindelijk volgen. Daarnaast is het belangrijkste motief geweest om het IVBO, SVO-LOM en SVO-MLK te vervangen door het Praktijkonderwijs en het LWOO dat de kosten voor het speciaal onderwijs te hoog werden (Borstlap, 2005). Maar nu blijkt 68,7 % van de leerlingen uit deze onderzoeksgroep een PrO-indicatie te hebben en vervolgens het VMBO succesvol te doorlopen. Hadden zij het dan ook kunnen halen met een LWOO-indicatie, welke 'voordeliger' is dan een PrO-indicatie? Nog een punt van kritiek op de huidige manier van indicatiestelling is dat deze enkel gericht is op de financiering van de leerlingen (Tweede Kamer, 2005). De vraag is nu of het prettiger zou zijn voor de scholen wanneer de indicatie handelingsgericht zou zijn en of dit vervolgens zou zorgen voor een positievere schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO?

Vanuit het oogpunt van de scholen is de grote opstroom van leerlingen (68,7 %) aan de ene kant een succes te noemen, de scholen zijn in staat om deze leerlingen te begeleiden naar een VMBO-diploma. Aan de andere kant blijkt het reguliere VMBO-programma voor 30,5 % van de leerlingen te hoog gegrepen, want zij vervolgen hun schoolloopbaan op het Praktijkonderwijs of binnen een leerwerktraject. Het is moeilijk om precies aan te geven waardoor deze leerlingen het niet redden in het VMBO, want er zijn vele factoren die hier invloed op kunnen uitoefenen, waarover later meer zal worden gezegd. Er zijn echter kritische noten geplaatst bij de invoering van het VMBO, welke onder andere gericht zijn op het verdwenen a-niveau. Hiermee is de basisberoepsgerichte leerweg voor veel zorgleerlingen moeilijker geworden (Algemene Rekenkamer, 2005; Marijnissen et al., 2003; Melis, 2003). Van de leerlingen die nu gedurende hun schoolloopbaan terecht zijn gekomen in het Praktijkonderwijs of in een leerwerktraject (30,5 %) had een aantal het misschien in het voorheen aanwezige a-niveau wel gered. Daarnaast zou dit aantal leerlingen mogelijk nog kunnen worden verkleind wanneer het onderwijsbeleid zou worden aangepast. Er bestaat namelijk de mogelijkheid een leerwerktraject te volgen, maar dit kan pas wanneer leerlingen 14 jaar of ouder zijn. Daardoor zijn zij genooddaakt eerst een of twee jaar onderwijs te volgen op regulier VMBO-niveau, waarbij zij mogelijk al gedemotiveerd raken en eerder uitvallen (Melis, 2003).

Naast de gevonden resultaten met betrekking tot het verloop van de schoolloopbaan is in dit

---

onderzoek ook gekeken naar factoren die hier mogelijk mee samenhangen. Uit onderzoek blijkt dat de invloed van factoren op schoolniveau vrij klein is, in vergelijking met factoren op leerlingniveau (Rijken & Harms, 2002; Scheerens & Bosker, 1997; Stewart, 2008; Verloop & Lowyck, 2003). In dit onderzoek zijn vergelijkbare bevindingen gedaan, de grootste samenhangen worden gevonden op leerlingniveau.

Zo wordt er allereerst een negatieve samenhang gevonden tussen het IQ van leerlingen en hun schoolloopbaan. Een eerste mogelijke verklaring hiervoor ligt in de interactie tussen de indiceringsfactoren. Er wordt voor de indicatiestelling immers gekeken naar de hoogte van het IQ in combinatie met de leerachterstanden. Een leerling die in aanmerking komt voor een Pro-indicatie met plaatsing in het LWOO zal, gekeken naar de indicatiecriteria, in veel gevallen een combinatie hebben van of een hoog IQ met grotere leerachterstanden of een laag IQ met kleinere leerachterstanden. Een mogelijke verklaring voor de negatieve samenhang van IQ met de schoolloopbaan zou dan kunnen zijn dat een leerling met een laag IQ het door de kleinere leerachterstanden beter doet dan leerlingen die een hoog IQ hebben maar grotere leerachterstanden. Echter de kleine samenhangen die er gevonden zijn tussen de leerachterstanden op spelling en begrijpend lezen met de schoolloopbaan, wijzen niet duidelijk in de richting dat de mate van leerachterstanden op deze domeinen bepalend zou zijn voor het succes binnen de schoolloopbaan. Daarnaast vallen leerlingen met een hoger IQ (>80) niet binnen het grijze gebied van de indicatiecriteria, wat vaak een reden is deze leerlingen minder snel als bespreekgevallen aan te merken. Het is mogelijk dat er bij leerlingen met een lager IQ een betere afweging gemaakt wordt of het verstandig is deze in het LWOO te plaatsen.

Zoals hiervoor al werd aangestipt, zijn er ook samenhangen gevonden tussen de leerachterstanden op spelling en begrijpend lezen en de schoolloopbaan van Pro-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Tussen de leerachterstanden op begrijpend lezen en de schoolloopbaan is een kleine positieve samenhang gevonden, wat inhoudt dat een hogere leerachterstand op begrijpend lezen samengaat met een positievere schoolloopbaan. Dit is opvallend te noemen, want begrijpend lezen heeft samen met inzichtelijk rekenen een bijzondere positie binnen de indicatiecriteria, omdat er op minimaal een van deze twee domeinen een forse leerachterstand moet zijn. Daarnaast wordt begrijpend lezen door scholen aangemerkt als een belangrijke factor voor het succesvol doorlopen van de schoolloopbaan, omdat de taligheid van het onderwijs ervoor zorgt dat achterstanden in begrijpend lezen doorwerken in alle vakken. Het blijft een raadsel hoe deze positieve samenhang verklaard kan worden, omdat op grond van eerder onderzoek (den Boer & Uerz, 2000; Rijken & Harms, 2002, de Vries & Dijk, 2008) een negatieve samenhang zou worden verwacht. In tegenstelling tot de leerachterstanden op begrijpend lezen is er voor het domein spelling wel een kleine negatieve samenhang gevonden met de schoolloopbaan van de leerlingen, wat inhoudt dat een hogere leerachterstand op spelling samengaat met een negatiever verloop van de schoolloopbaan. Deze uitkomst is vanuit het oogpunt van de indicatiecriteria te verwachten, omdat zij zo zijn opgesteld dat grotere leerachterstanden zorgen voor een lager onderwijsniveau waarvoor geïndiceerd wordt. Gezien de resultaten van dit onderzoek is het de vraag of de huidige afweging van indicatiecriteria geschikt is voor deze groep leerlingen. Een

---

lager IQ, hogere leerachterstanden op begrijpend lezen en lagere leerachterstanden op spelling blijken namelijk samen te hangen met een positievere schoolloopbaan. Dit terwijl een lager IQ en meer leerachterstanden volgens de indicatiestelling vaak samen zullen gaan met een indicatie op een lager onderwijsniveau.

Voor de factoren die zijn gemeten met behulp van de vragenlijst zijn de resultaten te vergelijken met onderzoeken van Mulder et al. (2003). In dit onderzoek is een matig positieve samenhang gevonden van het welbevinden van leerlingen ten aanzien van school met de schoolloopbaan. Severiens en Verstegen (2007) vonden ook dat wanneer een leerling goede contacten heeft met medeleerlingen, docenten en overig onderwijspersoneel, dit een positieve invloed heeft op de prestaties, motivatie en doorstroom van VMBO-leerlingen. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze samenhang mogelijk in twee richtingen kan worden gevonden. Een positief verloop van de schoolloopbaan kan er namelijk ook voor zorgen dat leerlingen zich lekkerder voelen op school en dat daardoor hun welbevinden hoger is. Een tweede factor, gemeten met de vragenlijst, die significant samenhangt met de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO, is het hebben van positieve peer associaties. Dit wordt ondersteund door de resultaten die Severiens en Verstegen (2007) vonden, waarbij positieve peer associaties een stabiele invloed lieten zien op de prestaties en motivatie van leerlingen. Ook in onderzoeken van Battin-Pearson et al. (2000) en Stewart (2008) blijken positieve peer associaties een significante positieve relatie te vertonen met de leerprestaties van leerlingen.

Zoals andere onderzoeken ook hebben gevonden (den Boer & Uerz, 2000; Roeleveld, 2005; Severiens & Verstegen, 2007), is er in dit onderzoek samenhang aangetoond tussen het basisschooladvies en de schoolloopbaan. Blijkbaar voorspelt het advies voor een klein gedeelte het verloop van de schoolloopbaan, waarbij er gesteld kan worden dat de adviezen die de leerlingen krijgen over het algemeen goed hun ontwikkelings- en leermogelijkheden weergeven. Het type basisschool blijkt een iets grotere invloed te hebben op de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Dit betekent dat leerlingen afkomstig uit het regulier basisonderwijs een positiever verloop van de schoolloopbaan hebben dan leerlingen die afkomstig zijn uit het speciaal basisonderwijs. Eerder is al gebleken dat het type basisschool ook verschillen geeft in de hoogte van het basisschooladvies, waardoor het type basisschool mogelijk via het basisschooladvies doorwerkt in de schoolloopbaan.

### **8.3 Aanbevelingen**

In het licht van de conclusies en discussie kunnen aanbevelingen worden gedaan voor verder onderzoek. Hiervoor is het allereerst van belang kritisch te kijken naar de methodologische aspecten van dit onderzoek. Allereerst is er geen zekerheid over mogelijke causaliteit in dit onderzoek, omdat er geen sprake is van een experimenteel onderzoek en er slechts een meting op één tijdstip heeft plaatsgevonden. Een aanbeveling voor volgend onderzoek is daarom om de leerlingen langere tijd te



---

volgen, zodat een beter beeld kan worden verkregen van bijvoorbeeld de ontwikkeling van de leermotivatatie van de leerlingen. In dit onderzoek werd namelijk geen significante relatie gevonden tussen de leermotivatatie en de schoolloopbaan van de leerlingen, maar misschien dat dit in een longitudinaal onderzoek wel naar voren komt. Als tweede aandachtspunt in de onderzoeksopzet van een volgend onderzoek, zou er kunnen worden gekeken naar het meetniveau van de verschillende variabelen. In dit onderzoek zijn de analysemogelijkheden namelijk beperkt gebleven doordat een van de outputkenmerken, de schoolloopbaan van leerlingen, op ordinaal niveau is gemeten. Wanneer variabelen op hogere meetniveaus worden gemeten, kunnen er andere analyses worden uitgevoerd wat misschien kan leiden tot andere of meer significante samenhangen. Een derde punt van discussie is van toepassing op de leerlingen die op dit moment in leerjaar 1 zitten. In dit onderzoek is ervoor gekozen deze leerlingen onder de ‘doorstromers’ te laten vallen, ze zijn immers nog geen niveau omhoog of omlaag gegaan. Hier is voor gekozen omdat deze leerlingen anders niet konden worden meegenomen in het onderzoek. Deze leerlingen zijn nu echter gekenmerkt als ‘doorstromers’ terwijl het mogelijk zou kunnen zijn dat ze bij de overgang naar leerjaar 2 op- of afstromen. In een vervolgonderzoek is het daarom te overwegen of leerlingen die tijdens het onderzoek in leerjaar 1 zitten, moeten worden meegenomen in het onderzoek of niet, omdat het kan zorgen voor een vertekend beeld in de resultaten.

Tevens is het onderzoek uitgevoerd in opdracht van het ECNO binnen het samenwerkingsverband 4.01, met uitzondering van school G. Dit heeft ervoor gezorgd dat de onderzoeksgroep betrekking heeft op een bepaalde regio en er daarnaast geen random selectie van scholen mogelijk is geweest. Hierdoor vormt de steekproef misschien geen goede afspiegeling van de populatie en zijn de resultaten niet automatisch generaliseerbaar naar de onderzoeksgroep in heel Nederland. Vervolgonderzoek is nodig om te kijken in hoeverre de gevonden resultaten te generaliseren zijn naar gehele populatie. Daarnaast is het aantal leerlingen en/of docenten die in de onderzoeksgroep terecht zijn gekomen voor sommige scholen erg klein. Dit kan er mogelijk voor gezorgd hebben dat er weinig significante verschillen tussen scholen zijn aangetoond. Een aanbeveling voor verder onderzoek is dan ook om te proberen de omvang van de groepen te vergroten en meer gelijk te trekken.

Gezien het feit dat bijna alle deelnemende scholen binnen hetzelfde samenwerkingsverband vallen, heeft dit er mogelijk ook voor gezorgd dat er tussen de scholen weinig verschillen zijn geconstateerd. Het onderwijsaanbod binnen het LWOO dat in deze scholen is waargenomen, komt overeen met de bevindingen van de Algemene Rekenkamer (2005) waarin wordt gesteld dat de meeste scholen het LWOO vormgeven door de leerlingen in kleinere groepen te plaatsen, met een kleiner team van docenten. Ook geven zij aan dat LWOO-leerlingen in het 3e en 4e leerjaar vaak overgaan in de ‘grote groep’, omdat het voor scholen vaak niet haalbaar is om aparte klassen te behouden. Dit werd ook geconstateerd op de scholen in en rondom Assen en in grote lijnen komt het onderwijsaanbod van de zeven scholen overeen. In een volgend onderzoek zou daarom gekeken kunnen worden naar scholen afkomstig uit meer verschillende samenwerkingsverbanden, om te onderzoeken of verschillen tussen

---

scholen invloed hebben op de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO. Naast het constateren van verschillen tussen scholen is het ook van belang het effect van verschillende factoren op schoolniveau te bekijken. Binnen dit onderzoek zijn de schoolkenmerken vooral kwalitatief benaderd, maar wanneer deze kwantitatief worden verzameld, kunnen er statistische analyses mee worden uitgevoerd, waardoor er misschien meer effecten kunnen worden vastgesteld dan nu het geval is geweest.

Evenals de selectie van scholen, heeft ook de selectie van leerlingen niet random plaatsgevonden. Er is vanuit de scholen aangegeven welke leerlingen een PrO-indicatie hebben, met als mogelijke consequentie dat in dit onderzoek niet alle leerlingen met een PrO-indicatie zijn meegenomen. Daarnaast is er voor gekozen om de vragenlijsten af te nemen bij klassen waarin de meeste PrO-leerlingen zitten, omdat de situatie voor de scholen werkbaar moest blijven. Hierdoor hebben niet alle leerlingen met een PrO-indicatie een vragenlijst kunnen invullen, wat ook geldt voor leerlingen die het voortgezet onderwijs reeds hebben verlaten. Dit heeft er toe geleid dat 47 van de 133 PrO-geïndiceerde leerlingen een vragenlijst hebben ingevuld. Om een compleet beeld te krijgen van de leerlingen met een PrO-indicatie en om de leerlingenaantallen van leerlingen met en zonder indicatie minder van elkaar te laten verschillen, zou de selectieprocedure in een volgend onderzoek anders kunnen worden ingevuld. Bijvoorbeeld door hetzelfde aantal wel en niet PrO-geïndiceerde leerlingen te hanteren.

Met betrekking tot de instrumenten die in dit onderzoek gebruikt zijn, is het voor volgend onderzoek van belang te overwegen of er gebruik gemaakt moet worden van een even aantal antwoordcategorieën in plaats van een vijfpunts-Likertschaal die in dit onderzoek gehanteerd is. Wanneer er een even aantal antwoordcategorieën is, moeten de respondenten altijd een bepaalde richting aangeven. Nu konden zowel de leerlingen als docenten ook een neutrale antwoordcategorie aanmerken, waar bijvoorbeeld leerlingen die onzeker zijn regelmatig gebruik van maken. Daarnaast verdient het aanbeveling de interviewleidraden strikter op te stellen waarbij specifieke vragen worden gesteld en er wordt gedoeld op vergelijkbare antwoorden. Op die manier kan er bij de analyse van de interviews makkelijker een vergelijking gemaakt worden tussen de verschillende scholen.

Ten slotte zijn er een aantal inhoudelijke aspecten die nog meer aandacht verdienen. Volgens verschillende onderzoeken (Driessen & Doesborgh, 2005a; Driessen & Doesborgh, 2005b; Driessen, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 2007b) is de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs een cruciaal moment in de schoolloopbaan van leerlingen. Wanneer zich in deze fase van de onderwijsloopbaan problemen voordoen is dit van invloed op de verdere schoolloopbaan van zorgleerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2003). In verder onderzoek zou kunnen worden gekeken of dit ook geldt voor deze specifieke groep leerlingen. Om een vergelijking te kunnen maken met andere groepen leerlingen zou in volgend onderzoek kunnen worden gekeken naar de leerlingen die net geen PrO-indicatie hebben gekregen. Ook is het interessant om te kijken naar de schoolloopbanen van de leerlingen die met een LWOO-indicatie het VMBO doorlopen, zodat er een

---

compleet beeld gevormd kan worden van de zorgleerlingen in het VMBO. Daarnaast zou in vervolgonderzoek nog beter kunnen worden bekeken waarom nu juist bepaalde leerlingen afstromen. Komt dit bijvoorbeeld doordat ze te weinig begeleiding hebben gehad in het VMBO, doordat ze op hun tenen moesten lopen, door een geringere leermotivatie of door een minder goede ouderlijke ondersteuning? Hiervoor zal het nodig zijn leerlingen intensief te volgen en gebruik te maken van casestudies. Het aspect van de ouderlijke ondersteuning verdient hierbij extra aandacht, omdat deze door de scholen als belangrijke factor wordt genoemd voor het succes van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Op basis van dit onderzoek kunnen hierover geen uitspraken worden gedaan, omdat de thuissituatie van de leerlingen buiten beschouwing is gelaten.

---

## Literatuurlijst

Alexander, K. L., Entwisle, D. S., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of retention in the primary grades* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Algemene Rekenkamer (2005). *Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: SdU Uitgevers

Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2001). *Basisboek methoden en technieken; Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.

Batenburg, T.A. van, Korpershoek, H. Werf, M.P.C. van der (2007). *De VMBO-leerlingen in VOCL '99: stromen, kenmerken en huidige situatie*. Groningen: GION.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-82.

Beckers, W.J., Bootsman-Slinkers, A., Braake-Schakenraad, J.M.J.M. te, Huisman-Bakker, M.C.A., Maasakkers, J. van & Pieters, D. (1999). *Het onderwijskundig rapport in het leerlingdossier: leerlingen op spoor - werkdocument*. Groningen: TextCase.

Boer, P.R. den & Uerz, D. (2000). *Voortijdig schoolverlaten in nationaal en internationaal perspectief*. Groningen: GION.

Borstlap, H. (2005). Het VMBO; Beelden, feiten en toekomst. Interdepartementaal Beleidsonderzoek 2004-2005, nr. 1.

Damme, J. van, Opdenakker, M.C., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H. & Van de Gaer, E. (2006). *Educational effectiveness. An introduction to international and Flemish research on schools, teachers and classes*. Leuven: Acco.

Driessen, G. (2002). Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten. Effecten van positie, concentratie en diversiteit. *Pedagogische Studiën*, 79, 212-230.

---

Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005a). De rol van ouders en scholen bij de totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs. In: G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis- naar voortgezet onderwijs; Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 11 - 38). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005b). Relaties tussen achtergrondkenmerken en competenties van leerlingen en hun advies voor voortgezet onderwijs. In: G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis- naar voortgezet onderwijs; Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 39 - 70). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: Is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23

Guldemond (2003). *Stabiliteit van het schooleffect in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.

Harskamp, E. & Slof, B. (2006). *Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het Praktijkonderwijs; Een onderzoek onder leidinggevend en medewerkers*. Groningen: GION.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Klaar voor de start!? : invoering van de leerwegen en de ondersteunende zorgstructuur in het VMBO*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002). *Onderwijsverslag over het jaar 2001*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2005a). *Doorgaande zorg en begeleiding; een inventariserend onderzoek naar verschillende aspecten van de overgang van zorgleerlingen van primair naar voortgezet onderwijs in de regio Oss* (Inspectierapport 2005-2). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2005b). *Onderwijsverslag 2003/2004*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006a). *Eindtoets in het basisonderwijs; Een onderzoek naar leerlingen die niet meedoen en/of niet mee tellen* (Inspectierapport 2006-31). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

---

Inspectie van het Onderwijs (2006b). *Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007a). *Aansluiting voortgezet onderwijs op het basisonderwijs*. (Inspectierapport 2007-10). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007b). *Onder advisering in beeld* (Inspectierapport 2007-20). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007c). *Onderwijsverslag over het jaar 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2008). *De kwaliteit van zorg en begeleiding in het Basisonderwijs; Leerlingen met een lwoo-indicatie in Amsterdam, Rotterdam en Almere.* (Inspectierapport 2008-22). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Koers VO (2005). *Rapportage PCL 2004/2005*. Geraadpleegd op 11 april 2009 ca. 14.00 uur via URL: [formulieren.koers-vo.nl/readfile.php?item\\_id=15362](http://formulieren.koers-vo.nl/readfile.php?item_id=15362)

Koopman, P., Derriks, M. & Voncken, E. (2007). *PrO-Loopbanen: Een verkennende studie naar de onderwijsloopbanen van jongeren met een beschikking praktijkonderwijs en de invloeden daarop*. Rotterdam: Actis Advies.

Kuyper, H. & Werf, M.P.C., van der (2001). *Inventarisatie van het verloop van leerlingstromen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.

Kuyper, H. & Werf, M.P.C., van der (2007). *De resultaten van VOCL'89, VOCL'93 en VOCL'99: vergelijkende analyses van prestaties en rendement*. Groningen: GION.

Luyten, H. & Bosker, R.J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, 89-103.

Leenders, R. (2005). *Go VMBO!? Een onderzoek naar het oordeel van VMBO leerlingen over het VMBO*. Amsterdam: LAKS.

Maeyer, S.A.J.H. de, & Rymenans, R.M.C. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen: kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen*. S.l. : Academia Press.

---

Marijnissen, J., Vergeer, F., Dijk, J. van, & Flier, V., van de (2003). *Het VMBO verdient beter; Uitkomsten van de VMBO-enquête*. 's Gravenhage: Uitgever onbekend.

Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press.

Melis, G.N. (2003). *Kenmerken van zorgleerlingen in het VMBO: bezinning op het leerwegondersteunend onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Meulen, R. van der, & Franken, M. (2003). *Nooddeur/kattenluik van lwoo naar pro in "schrijnende" gevallen*. Den Haag

Ministerie van OC&W (2002). Wat basisscholen moeten weten over indicatiestelling praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs in het schooljaar 2002-2003. Geraadpleegd op 4 februari 2009, ca. 09:15 uur via URL <http://www.minocw.nl/documenten/indicatiestellingpo.pdf>

Ministerie van OC&W (2004). Rijksbegroting 2004. Geraadpleegd op 12 februari 2009 ca. 12.30 uur via URL <http://rijksbegroting2004.minfin.nl>

Ministerie van OC&W (2008a). Geraadpleegd op 6 februari 2009 ca. 9.30 uur via URL <http://www.minocw.nl/vo/243/Leerwegen-VMBO.html>

Ministerie van OC&W (2008b). Voortgezet Onderwijs 2008-2009; gids voor ouders, verzorgers en leerlingen. Geraadpleegd op 6 februari 2009 ca. 11.00 uur via URL <http://www.minocw.nl/documenten/VO%20gids%202008-2009.pdf>

Ministerie van OC&W (2008c). Geraadpleegd op 9 februari 2009 ca. 16.15 uur via URL <http://www.postbus51.nl/nl/home/themas/onderwijs/voortgezet-onderwijs/algemene-informatie-voortgezet-onderwijs/wat-is-praktijkonderwijs-.html>

Mulder, R.H., Boom, J. de, Heyl, E., Klatter, E.B. & Severiens, S.E. (2003). *Succes- en faalfactoren in het VMBO: de ontwikkeling van een instrument en de resultaten van de meting 2002-2003*. Rotterdam: Risbo Contractresearch BV.

Murray, C. & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and special education*, 29, 145-160.

---

Ou, S. & Reynolds, A.J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School psychology quarterly*, 23, 199-229.

Roeleveld, J. (2005). Effecten van advies en bezochte basisschool op de positie in het vierde jaar voortgezet onderwijs. In: G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis- naar voortgezet onderwijs; Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 39 - 70). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London/New York: Falmer Press.

Rijken, S.R.H. & Harms, G.J. (2002). *Schoolloopbanen en jongeren in risicosituaties*. Groningen: GION.  
Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford.

Severiens, S.E. & Verstegen, D.M.L. (2007). *Succes- en faalfactoren in het VMBO. verklaringen voor VMBO- schoolloopbanen in de Rotterdamse regio: resultaten van drie jaar onderzoek*. Rotterdam: Risbo Contractresearch BV.

Stewart, E.B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: the influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and urban society*, 40, 179-204.

Tweede Kamer (2005). *Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*. 's Gravenhage: SDU Uitgevers.

Veen, I. van der (2005). Schoolkeuze-ondersteuning en contacten bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. In: G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis- naar voortgezet onderwijs; Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 39 - 70). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Verbeek, F., Eck, E. van, Glaudé, M., Ledoux, G. & Voncken, E. (2005). *Bruggen bouwen voor leerloopbanen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff



---

Voncken, Koopman, Felix & Dekker (2001). *Omgaan met criteria in 2001: De werking van de indicatiestelling en ervaringen van de RVC's -VO met de procedure voor indicatiestelling en -criteria in het derde overgangsjaar*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Voncken, E., Kuip, I. van der, Moerkamp, T. & Felix, C. (2000). *Je bent jong en je weet niet wat je wilt... Een inventarisatie van push- en pull-factoren die leiden tot voortijdig schoolverlaten in de bve-sector*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Vries, A.M. de & Dijk, M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene MBO-scholen: omvang en aard van de problemen, leerlingzorg, relatie met competentiegericht onderwijs*. Groningen: GION.

Werf, M.P.C. van der, Lubbers, M.J. & Kuyper, H. (2002). *Het interne rendement van het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.

---

## Bijlage I: Brief aan de scholen

Plaats, datum

Aan de directie van 'naam school'

Straat + huisnummer

Postcode + plaats

Geachte heer, mevrouw,

Vanuit meerdere hoeken komen geluiden op dat leerlingen met een PrO-indicatie, die geplaatst worden in het VMBO, (beter/anders) gevolgd zouden moeten worden. Zo kwam ook Bert Dijkstra, werkzaam bij het ECNO te Groningen met deze vraag. Specifiek voor het samenwerkingsverband 4.01, waar uw school deel van uitmaakt. Daarom hebben wij (Esmee Hornstra en Marianne Warring) onze masterthesis aan dit onderwerp gekoppeld. Het doel van ons onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de schoolloopbaan van leerlingen met een PrO-indicatie en welke factoren daarop van invloed zijn. Om ons onderzoek tot een goed einde te kunnen brengen en u de juiste inzichten te kunnen bieden, willen we graag van uw medewerking gebruik maken.

Allereerst willen we graag gegevens verzamelen over de schoolloopbanen van leerlingen met een PrO-indicatie vanaf het schooljaar 2003/2004 tot en met 2008/2009. Hierbij zijn wij onder andere op zoek naar de volgende gegevens (bij het praktijkonderwijs):

- hoeveel leerlingen met een PrO-indicatie zijn er gedurende de verschillende schooljaren vanaf uw school naar het VMBO gegaan? Wat zijn de kenmerken van deze leerlingen, zoals geslacht en geboortedatum?
- wat waren de motieven om deze leerlingen alsnog in het VMBO te plaatsen en niet in het praktijkonderwijs te houden?
- zijn er ook leerlingen vanaf het VMBO afgestroomd naar het praktijkonderwijs, om hoeveel leerlingen gaat dit en wat zijn de redenen hiervoor?

bij de scholen voor VMBO:

- hoeveel leerlingen met een PrO-indicatie zaten er gedurende de verschillende schooljaren bij u op school? Wat zijn de kenmerken van deze leerlingen, zoals geslacht en geboortedatum?
- wat waren de motieven om deze leerlingen in het VMBO te plaatsen en niet in het praktijkonderwijs?
- hoe verging het deze leerlingen tijdens hun verdere schoolloopbaan? Welk onderwijsniveau volgden zij tijdens het eerste jaar, het tweede jaar, enz. (LWOO, BBL, etc.)? Hierbij gaat het om gegevens over op-, af- of doorstroom, of schoolverlaten, per schooljaar en per leerling.

Verdere informatie over ons onderzoek vindt u in de bijlage.

Het lijkt ons prettig om in een gesprek ons onderzoek door te nemen en ook te kijken naar de mogelijkheden voor onze dataverzameling. Gezien de aard van het onderzoek zouden wij graag in contact komen met degene die ons hierover het meest kan vertellen. Misschien is het mogelijk dat hij/zij een korte reactie naar ons verzendt per e-mail, zodat wij weten wie dit is. Wij zullen dan in week 7 contact met deze persoon opnemen om een afspraak te maken.

Wij danken u bij voorbaat hartelijk voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Esmee Hornstra      [E.N.Hornstra@student.rug.nl](mailto:E.N.Hornstra@student.rug.nl)  
Marianne Warring    [M.Warring@student.rug.nl](mailto:M.Warring@student.rug.nl)



---

## Bijlage II: Document verstuurd naar de scholen

### Benodigde gegevens

Graag willen wij gegevens verzamelen over de leerlingen die ondanks een PrO-indicatie toch op het VMBO terecht zijn gekomen. Het kan hierbij zo zijn dat leerlingen rechtstreeks vanaf het basisonderwijs op het VMBO terecht zijn gekomen, maar het gaat hierbij ook om leerlingen die later alsnog naar het VMBO zijn gegaan. Leerlingen die eerst onderwijs in het VMBO hebben gevolgd en later naar het Praktijkonderwijs zijn gegaan, worden ook meegenomen in het onderzoek. Hierbij richten wij ons op de leerlingen vanaf het schooljaar 2003/2004 tot en met het schooljaar 2008/2009.

Allereerst zouden we in het gesprek graag aandacht willen schenken aan de volgende punten:

- Aanmelding en plaatsing van zorgleerlingen
- Rol samenwerkingsverband en PCL
- Op- en afstroom
- Onderwijsaanbod (aanbod in het LWOO/de Tussenklas)
- De zorgstructuur, waaronder het volgen en registreren van zorgleerlingen
- Beschermende en belemmerende factoren volgens de school

Vervolgens willen we gegevens verzamelen over de leerling zelf. De meeste van deze gegevens zullen te vinden zijn in het onderwijskundig rapport/zorgrapport van de leerlingen en het zou daarom prettig zijn als wij deze documenten in zouden kunnen zien. Wij begrijpen echter dat de informatie die in deze documenten is opgenomen privacygevoelig is en willen hierover graag met u in overleg treden. De gegevens die wij in kaart willen brengen, zijn de volgende:

### Leerlinggegevens

*Personalia (in het onderzoek worden deze geanonimiseerd)*

- naam
- leeftijd
- sekse

*Indicatiecriteria*

- intelligentiequotiënt (IQ)
- leerachterstand
- sociaal-emotionele problematiek

*Overige leerlinggegevens*

- basisschoolgegevens
- de schoolloopbaan van de leerling

Daarnaast willen we graag nog andere gegevens over de leerlingen verzamelen, met behulp van vragenlijsten. Het gaat hierbij met name om de volgende gegevens:

- affectieve factoren, zoals welbevinden in school, houding t.a.v. school en leermotivatie

Ten slotte willen we graag nog vragenlijsten afnemen bij docenten om hun visie ten aanzien van deze leerlingen te kunnen meenemen.

Bij beide vragenlijsten hebben we geprobeerd ervoor te zorgen dat deze zo weinig mogelijk tijd en ruimte zullen vergen, zodat dit niet ten koste gaat van de lestijd. Het invullen van de vragenlijsten zal ongeveer 10 minuten in beslag nemen.



---

## Bijlage III: Interviewleidraden

### Praktijkonderwijs

#### Inleiding

- Onderwerp onderzoek  
Voor onze afstudeerscriptie zijn wij in contact gekomen met Bert Dijkstra van het ECNO. Daar lag een vraag met betrekking tot PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Vervolgens hebben wij dit opgepikt en gaan we kijken wat er met leerlingen met een indicatie voor praktijkonderwijs gebeurt. Hierbij ligt de nadruk op factoren die van invloed zijn op het succesvol doorlopen van een onderwijsloopbaan op het VMBO. Om hier iets over te kunnen zeggen, is het van belang om ook gegevens over het praktijkonderwijs te verkrijgen. Op deze manier kan er een vergelijking gemaakt worden tussen leerlingen op het praktijkonderwijs en het VMBO. De Tussenklas heeft hierin een speciale rol, omdat deze voorbereidt op een verdere onderwijsloopbaan in het VMBO.
- Vraagstelling  
Om een goed beeld te kunnen schetsen van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen hebben we de volgende onderzoeksvragen opgesteld: benoemen van de onderzoeksvragen.
- Medewerking  
Om antwoord te verkrijgen op deze vragen en u de juiste inzichten te kunnen bieden, is uw medewerking van belang en willen we graag op verschillende manieren data verzamelen: via dit gesprek, leerlingdossiers en vragenlijsten. Aan het eind van dit gesprek zullen we de verschillende manieren verder toelichten.
- Gesprek  
Als eerste hopen we in dit gesprek bepaalde gegevens te verkrijgen over de school en de schoolorganisatie. Daarom zullen we u vragen de gang van zaken op uw school rondom een aantal onderwerpen toe te lichten.

#### Gespreksthema's

- Aanmelding en plaatsing van zorgleerlingen  
Over de aanmelding en plaatsing van zorgleerlingen op uw school hebben we al het een en ander gelezen in het schoolplan, daarnaast zouden we graag nog wat aanvullende vragen stellen.
  - o Procedure - worden er altijd onderzoeken uitgevoerd als een leerling bij u op school wordt aangemeld? Van welke testen of onderzoeken wordt dan gebruik gemaakt?
  - o Motieven - hoe wordt vervolgens beslist of de leerling op deze school geplaatst wordt?
  - o Rol samenwerkingsverband en PCL - wat is de rol van het samenwerkingsverband en/of PCL in deze procedure?
- Onderwijsaanbod Tussenklas
  - o Leerlingen - welke leerlingen komen er in de Tussenklas en waarom?
  - o Vormgeving - hoe is de Tussenklas vormgegeven? Wat komt aan bod? Wat is er anders?
  - o Perspectieven - hoe zijn de perspectieven voor de leerlingen? Gaan alle leerlingen door naar het VMBO of niet? Op grond waarvan wordt dit beslist?
- Op- en afstroom - hoeveel leerlingen stromen er per jaar op en af?
- Overgang PrO-VMBO - hoe proberen jullie aan te sluiten op het VMBO?
- De zorgstructuur
  - o Volgen en registreren van zorgleerlingen
  - o Ondersteuning en begeleiding zorgleerlingen - welke mensen bieden welke zorg (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> lijn)? Wanneer wordt er overgegaan op de volgende lijn in de zorgketen?
  - o Handelingsplannen - er is standaard een groepshandelingsplan, maar wanneer wordt er een individueel handelingsplan opgesteld?

---

#### *Verdere dataverzameling*

- Leerlinggegevens

Vervolgens willen we graag gegevens verzamelen over leerlingen die zich in de Tussenklas bevinden. De meeste van deze gegevens zullen te vinden zijn in het leerlingdossier / onderwijskundig rapport. Het zou daarom prettig zijn dat wij deze documenten in zouden kunnen zien. We begrijpen dat deze informatie privacygevoelig is en daarom willen we voorstellen om deze op school in te zien. Ook zal er alleen gebruik gemaakt worden van de informatie die relevant is voor het onderzoek. Het gaat hierbij om gegevens die betrekking hebben op de schoolloopbaan van de leerlingen. In het onderzoek zullen alle gegevens geanonimiseerd worden. Mocht het niet mogelijk zijn dat wij inzage kunnen krijgen in de documenten, willen we u vragen of u deze gegevens voor ons kunt verzamelen.

- Vragenlijsten leerlingen

Verder zouden we graag gegevens verzamelen via vragenlijsten. Deze willen we laten invullen door de leerlingen die zich in de Tussenklas bevinden. Het gaat hierbij om een vrij lange vragenlijst en daarom stellen we voor deze in etappes af te nemen. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen zo eerlijk mogelijk antwoorden, kunnen ze de vragenlijst anoniem invullen. Om echter analyses te kunnen doen is het van belang dat wij wel weten wie welke vragenlijst heeft ingevuld. Hiervoor willen we graag gebruik maken van de klassenlijst, zodat we alle leerlingen een nummer kunnen geven. Om dit goed te kunnen uitvoeren willen we graag aanwezig zijn bij de afname van de vragenlijsten. De docent hoeft dan geen zorg te dragen voor de afname/inname van de vragenlijsten.

- Vragenlijsten docenten

Ten slotte lijkt het ons van belang om nog enige gegevens te verzamelen met betrekking tot de docenten. Hierbij gaat het om de docenten van de Tussenklas. Wij willen ook door hen een vragenlijst in laten vullen, maar deze zal beduidend korter zijn. Zo willen we ervoor zorgen dat we de docenten niet te veel belasten.

#### *Afsluiting*

Tijdens een vervolgspraak zouden we graag de leerlinggegevens willen verzamelen, tenzij dit nu al mogelijk is. Daarnaast willen we graag een vervolgesprek plannen om het onderzoeksproces en de gevonden resultaten terug te koppelen. Verder willen we u hartelijk danken voor uw tijd en deelname.

---

## VMBO-scholen

### Inleiding

- Onderwerp onderzoek  
Voor onze afstudeerscriptie zijn wij in contact gekomen met Bert Dijkstra van het ECNO. Daar lag een vraag met betrekking tot PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Vervolgens hebben wij dit opgepikt en gaan we kijken wat er met leerlingen met een indicatie praktijkonderwijs gebeurt. Hierbij ligt de nadruk op factoren die van invloed zijn op het succesvol doorlopen van een onderwijsloopbaan op het VMBO.
- Vraagstelling  
Om een goed beeld te kunnen schetsen van de schoolloopbaan van PrO-geïndiceerde leerlingen hebben we de volgende onderzoeksvragen opgesteld: benoemen van de onderzoeksvragen.
- Medewerking  
Om antwoord te verkrijgen op deze vragen en u de juiste inzichten te kunnen bieden, is uw medewerking van belang en willen we graag op verschillende manieren data verzamelen: via dit gesprek, leerlingdossiers en vragenlijsten. Aan het eind van dit gesprek zullen we de verschillende manieren verder toelichten.
- Gesprek  
Als eerste hopen we in dit gesprek bepaalde gegevens te verkrijgen over de school en de schoolorganisatie. Daarom zullen we u vragen de gang van zaken op uw school rondom een aantal onderwerpen toe te lichten.

### Gespreksthema's

- Aanmelding en plaatsing van zorgleerlingen
  - o Procedure aanmelding - hoe verloopt de procedure als een leerling bij u wordt aangemeld waarvan gedacht wordt dat deze in aanmerking komt voor PrO of LWOO? Worden er onderzoeken uitgevoerd als een leerling bij u op school wordt aangemeld? Van welke testen of onderzoeken wordt dan gebruik gemaakt?
  - o Procedure plaatsing - hoe wordt vervolgens beslist of de leerling op deze school geplaatst wordt? Wie is er verantwoordelijk voor?
  - o Rol samenwerkingsverband en PCL - wat is de rol van het samenwerkingsverband en/of PCL in deze procedure?
- Onderwijsaanbod LWOO
  - o Leerlingen - op grond waarvan worden leerlingen met een PrO-indicatie tot het LWOO toegelaten?
  - o Vormgeving - hoe is het LWOO vormgegeven? Verschilt dit per leerweg en/of per leerjaar? (3<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> jaar anders?)
  - o Perspectieven - hoe zijn de perspectieven voor de PrO-geïndiceerde leerlingen? Blijven al deze leerlingen op het VMBO? Op grond waarvan wordt dit beslist?
- Op- en afstroom - hoeveel leerlingen stromen er per jaar op naar een hogere leerweg? Hoeveel stromen er af naar een lagere leerweg of het PrO?
- Overgang PrO-VMBO - hoe proberen jullie aan te sluiten op de Tussenklas in het PrO?
- De zorgstructuur
  - o Volgen en registreren van zorgleerlingen
  - o Ondersteuning en begeleiding zorgleerlingen - welke mensen bieden welke zorg (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> lijn)? Wanneer wordt er overgegaan op de volgende lijn in de zorgketen?
  - o Handelingsplannen - zijn er handelingsplannen? Zo ja, groeps- en/of individuele handelingsplannen? In welke gevallen worden deze opgesteld?
- Beschermende en belemmerende factoren volgens de school  
Wat zijn volgens u factoren die succes of falen kunnen verklaren? Wat wordt er op schoolniveau gedaan om de PrO-geïndiceerde leerlingen succesvol het VMBO te laten doorlopen?



---

### *Verdere dataverzameling*

- Leerlinggegevens

Vervolgens willen we graag gegevens verzamelen over leerlingen met een PrO-indicatie. De meeste van deze gegevens zullen te vinden zijn in het leerlingdossier / onderwijskundig rapport. Het zou daarom prettig zijn dat wij deze documenten in zouden kunnen zien. We begrijpen dat deze informatie privacygevoelig is en daarom willen we voorstellen om deze op school in te zien. Ook zal er alleen gebruik gemaakt worden van de informatie die relevant is voor het onderzoek. Het gaat hierbij om gegevens die betrekking hebben op de schoolloopbaan van de leerlingen. In het onderzoek zullen alle gegevens geanonimiseerd worden. Mocht het niet mogelijk zijn dat wij inzage kunnen krijgen in de documenten, willen we u vragen of u deze gegevens voor ons kunt verzamelen.

- Vragenlijsten leerlingen

Verder zouden we graag gegevens verzamelen via vragenlijsten. Deze willen we laten invullen door één klas per leerjaar waarbij er tenminste één PrO-geïndiceerde leerling in die klas zit. Het gaat hierbij om een vrij lange vragenlijst en daarom stellen we voor deze in etappes af te nemen. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen zo eerlijk mogelijk antwoorden, kunnen ze de vragenlijst anoniem invullen. Om echter analyses te kunnen doen is het van belang dat wij wel weten wie welke vragenlijst heeft ingevuld. Hiervoor willen we graag gebruik maken van de klassenlijst, zodat we alle leerlingen een nummer kunnen geven. Om dit goed te kunnen uitvoeren willen we graag aanwezig zijn bij de afname van de vragenlijsten. De docent hoeft dan geen zorg te dragen voor de afname/inname van de vragenlijsten.

- Vragenlijsten docenten

Ten slotte lijkt het ons van belang om nog enige gegevens te verzamelen met betrekking tot de docenten. Wij willen ook door hen een vragenlijst in laten vullen, maar deze zal beduidend korter zijn. Zo willen we ervoor zorgen dat we de docenten niet te veel belasten.

### *Afsluiting*

Tijdens een vervolgspraak zouden we graag de leerlinggegevens willen verzamelen, tenzij dit nu al mogelijk is. Daarnaast willen we graag een vervolgesprek plannen om het onderzoeksproces en de gevonden resultaten terug te koppelen. Verder willen we u hartelijk danken voor uw tijd en deelname.

---

## Bijlage IV: Informatie uit de leerlingdossiers

Overzicht benodigde leerlinggegevens	
Onderwijskundig rapport	Naam leerling
	Geslacht
	Geboortedatum
	Type basisschool
	Doublure op de basisschool
	Basisschooladvies
	Sociaal-emotionele problematiek
	Wel/geen dyslexie
Aanmeldingsformulieren voor de RVC's	Toetsgegevens m.b.t.:
	– technisch lezen
	– begrijpend lezen
	– spelling
	– rekenen/wiskunde
	– het IQ
Zorrapport namens de school	Motivatie aanvraag PrO/LWOO
	Sociaal-emotionele problematiek
	Wel/geen dyslexie
Zorrapport namens de ouders	Sociaal-emotionele problematiek
	Wel/geen dyslexie
	Verschil van mening
Documenten school-loopbaangegevens	Schoolloopbaan in het VO
	Wel/geen diploma behaald

---

## Formulier leerlinggegevens

### *Leerlinggegevens uit het onderwijskundig rapport/aanmeldingsformulier voor de RVC*

#### 1. Algemene gegevens

Achternaam leerling: ..... Roepnaam: .....  
Geboortedatum: ..... - ..... - 19..... Doublure in de  
Naam basisschool: bo/sbo..... groep(en): .....

#### 2. Vervolgonderwijs

Advies van de basisschool:

- ☐ praktijkonderwijs  
☐ VMBO-LWOO Basisberoepsgerichte leerweg  
☐ VMBO-LWOO Kaderberoepsgerichte leerweg  
☐ VMBO-LWOO Gemengde of theoretische leerweg  
☐ VMBO Basisberoepsgerichte leerweg  
☐ VMBO Kaderberoepsgerichte leerweg  
☐ VMBO Gemengde of theoretische leerweg

#### 3. Toetsgegevens

Gegevens leerresultaten didactisch onderzoek VO (\*)

Naam toets(**)	groep	score	datum	DL	DLE	% LA
Nederlands						
- technisch lezen	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- begrijpend lezen	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- spelling	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- rekenen/wiskunde	.....	.....	.....	.....	.....	.....

(\*) Of die van het meest recente didactische onderzoek.

(\*\*) Naam toets bijv. Cito, AVI of andere

Intelligentiequotiënt (IQ)

Is de leerling getest op zijn/haar IQ? Zo ja, met welke test en welke uitslag is er behaald?

Gebruikte test: ..... Uitslag: .....

### *Leerlinggegevens uit het zorgrapport namens de school*

#### 1. Extra zorg

De problematiek van de leerling waarvoor extra zorg nodig is doet zich voor op het gebied van:

- de sociaal-emotionele ontwikkeling:
- ☐ faalangst
- ☐ emotionele zorg
- ☐ prestatie-motivatie
- wel/geen dyslexie

#### 2. Overige informatie

Waarom komt de leerling naar de mening van de school in aanmerking voor Pro/LWOO?

.....  
.....  
.....

---

**Leerlinggegevens uit het zorgrapport namens de ouders****1. Extra zorg**

De problematiek van de leerling waarvoor extra zorg nodig is doet zich voor op het gebied van:

- de sociaal-emotionele ontwikkeling:
  - ☐ faalangst
  - ☐ emotionele zorg
  - ☐ prestatie-motivatie
- wel/geen dyslexie

**2. Aanmelding**

Is er verschil van mening over de aanmelding tussen de ouders en de huidige school?

- ☐ nee
- ☐ ja, dit graag toelichten:

.....

.....

**Loopbaangegevens in het VMBO**

Schooljaar waarin de leerling op deze school gestart is: 20.....

Type onderwijs	Klas 1	Klas 2	Klas 3	Klas 4
Praktijkonderwijs	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
BBL + LWOO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
KBL + LWOO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
GL/TL + LWOO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
BBL	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
KBL	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
GL/TL	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OPDC	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ISK/COV	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ROC/MBO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Zmok, zmlk, vso, rec 2,3,4, geschorst, inrichting, justitiële jeugd inrichting (jji)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Verhuisd, buitenland, (r)emigratie	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Onbekend	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

*\*Bij doublure een extra vakje zwart maken*

Heeft deze leerling een diploma behaald?

- ☐ nee
- ☐ ja, op het niveau: .....



---

## Bijlage V: Vragenlijst leerlingen

Ik ben: ☐ een jongen ☐ een meisje  
Ik zit in leerjaar: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4  
Ik volg de leerweg: ☐ basis ☐ kader

Uitleg bij de vragenlijst:

Hieronder zie je verschillende stellingen. Kies steeds het antwoord dat het beste bij jou past en kleur dat vakje in. Je kunt kiezen uit de volgende antwoorden:

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

### Over mij

1. Ik vind het belangrijk om iets te leren.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

2. Ik vind het belangrijk om een goed rapport te halen.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

3. Ik leer omdat ik een VMBO-diploma wil halen.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

4. Ik leer omdat ik de leerstof leuk vind.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

5. Ik leer omdat ik goede cijfers wil halen.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

6. Ik leer door totdat ik weet dat ik een goed cijfer zal halen.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

7. Ik vind het leuk als een vak mij nieuwsgierig maakt.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

8. Ik wil alle vakken graag helemaal begrijpen.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

9. Ik wil graag lesstof waar ik over na moet denken.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

10. Ik vind het belangrijk dat de leerstof leuk is.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

11. Ik vind het belangrijk dat de leerstof nuttig is.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

12. Het liefst heb ik lesstof waar ik veel van leer.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

13. Ik haal makkelijk een voldoende voor de meeste vakken.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

14. Het gaat ook goed als we moeilijke dingen moeten doen.

☐ Helemaal eens ☐ Mee eens ☐ Tussenin ☐ Oneens ☐ Helemaal oneens

- 
15. Ik ben goed in het leren van moeilijke dingen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
16. Ik kan de dingen beter dan andere leerlingen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
17. Ik wil anderen laten zien dat ik het goed doe op school.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
18. Ik denk dat ik dit jaar veel goede cijfers ga halen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
19. Ik denk dat ik overal goed in ben.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
20. Ik weet zeker dat ik alles kan doen wat de leraar van mij vraagt.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
21. Ik vind het belangrijk om een opleiding te volgen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
22. School is heel belangrijk in mijn leven.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
23. Ik vind het belangrijk om deze school af te maken.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
- Over mijn vrienden**
24. Mijn vrienden vinden school belangrijk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
25. Mijn vrienden gaan zelf ook naar school.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
26. Mijn vrienden spijbelen vaak.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
27. Mijn vrienden zijn serieus met school bezig.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
28. Mijn vrienden vinden het belangrijk om een diploma te halen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
- Over mijn klas**
29. De meeste klasgenoten vinden mij aardig.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
30. De meeste klasgenoten doen onvriendelijk tegen mij.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
31. Ik voel me veilig op school.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
32. Als ik iets fout doe, zeggen klasgenoten dat tegen mij.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens

- 
33. De meeste klasgenoten bewonderen mij een beetje.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
34. De meeste klasgenoten vinden mijn gedrag normaal.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
35. Ik hoor bij de leukste leerlingen van de klas.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
36. Mijn klasgenoten kijken tegen mij op.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
37. Klasgenoten laten vaak merken dat ik iets goed doe.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
38. In de klas voel ik mij vaak eenzaam.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
39. Klasgenoten lachen mij vaak uit.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
- Over mijn school**
40. Ik ben er trots op om op deze school te zitten.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
41. Ik vertel graag aan anderen dat ik op deze school zit.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
42. De leerlingen op deze school zijn net zoals ik ben.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
43. Ik wil graag bij deze school horen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
44. Deze school past heel goed bij mij.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
45. Ik vind deze opleiding nodig voor later.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
46. Ik vind deze opleiding heel goed.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
47. Ik vind deze opleiding leuk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
48. De theorievakken zijn leuk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
49. De theorievakken zijn nodig voor later.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
50. De praktijkvakken zijn leuk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens



- 
51. De praktijkvakken zijn nodig voor later.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
52. Wat we in de klas doen vind ik leuk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
53. De opdrachten die in de boeken staan vind ik leuk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
54. Ik snap de tekst in de boeken altijd.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
55. Er is veel aandacht voor de praktijk van het beroep.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
56. De opdrachten die we krijgen zijn zo leuk dat ik graag aan het werk ga.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
- Over mijn leraren of ander personeel**
57. Ik krijg vaak straf van leraren.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
58. Leraren vinden dat ik een goede invloed in de klas heb.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
59. De meeste leraren vinden mijn schoolwerk goed.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
60. De directeur van dit schoolgebouw kent mijn naam.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
61. Het kan de leraren echt schelen hoe het met mij gaat.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
62. De conciërges zijn hier aardig.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
63. Ik heb veel contact met de meeste leraren.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
64. Sommige leraren hebben een hekel aan mij.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
65. De meeste leraren vinden dat ik een leuke leerling ben.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
66. Veel leraren vinden mij aardig.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
67. De meeste leraren vinden mijn gedrag normaal.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
68. Ik vind de leraren leuk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens

- 
69. De leraren hebben plezier in hun werk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
70. De leraren zijn altijd aardig.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
71. Leraren merken het als je met een opdracht niet verder kunt.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
72. De leraar zegt het meteen als je iets goed doet.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
73. De leraren helpen je als je iets moeilijk vindt.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
74. De leraren proberen aan iedereen evenveel aandacht te besteden.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
75. De leraren houden de leerlingen goed aan het werk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
76. De leraren geven goed les.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
77. De uitleg van de leraren is duidelijk.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
78. De leraren vertellen waarom het belangrijk is dat je iets leert.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
79. De leraren vertellen hoe je iets moet leren (bijv. eerst een samenvatting maken).  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
80. Het is altijd duidelijk wat we moeten doen in de klas.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
81. De leraren leggen altijd uit waarom we alleen of samen moeten werken.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
82. Alle lessen lijken op elkaar.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
83. De leraren zijn meestal lang aan het vertellen.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
84. De leraren kunnen goed orde houden.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
85. Ik vind dat ik veel van de leraren kan leren.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
86. De leraren spreken goed Nederlands.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
87. De leraren weten zelf alle antwoorden.  
☐ Helemaal eens    ☐ Mee eens    ☐ Tussenin    ☐ Oneens    ☐ Helemaal oneens
-

---

88. Leraren laten wel eens merken dat zij ook niet alles weten.

☐ Helemaal eens      ☐ Mee eens      ☐ Tussenin      ☐ Oneens      ☐ Helemaal oneens

89. De leraren weten wat ik moet leren voor mijn baan na deze school.

☐ Helemaal eens      ☐ Mee eens      ☐ Tussenin      ☐ Oneens      ☐ Helemaal oneens

## Bijlage VI: Vragenlijst docenten

Vakspecialisatie:

Ik geef les in leerjaar\*:

Ik geef les aan leerlingen in het\*:

.....

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ BBL

☐ KBL

☐ GTL

☐ TL

☐ LWOO

☐ Tussenklas

☐ Praktijkonderwijs

\* meerdere antwoorden mogelijk

Uitleg bij de vragenlijst:

Hieronder vindt u een aantal stellingen. Kruis het antwoord aan dat het beste bij u past. De mogelijke antwoorden zijn:

☐ Helemaal  
mee eens

☐ Mee eens

☐ Niet mee eens  
/niet mee oneens

☐ Oneens

☐ Helemaal  
mee oneens

Helemaal ----- Helemaal  
mee eens mee oneens

### Inhoud opleiding

- |    |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | de vakken sluiten inhoudelijk goed op elkaar aan  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | de inhoud van de lessen in de verschillende jaren is goed op elkaar afgestemd                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | in het lesmateriaal dat ik gebruik staan de goede opdrachten  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | het taalgebruik van het lesmateriaal dat ik gebruik is voor mijn leerlingen goed te begrijpen         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | de vakken sluiten qua werkvorm goed op elkaar aan   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | de inhoud van het lesmateriaal dat ik gebruik sluit goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | met de beschikbare leermiddelen is het mogelijk gedifferentieerd les te geven                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | het lesmateriaal dat ik voor mijn vak gebruik, vind ik heel goed                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Didactiek

- |     |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9.  | leerlingen moeten bij mij opdrachten met een groepje uitvoeren                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | ik laat leerlingen werkstukken maken in groepen                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | ik laat leerlingen nadenken over wat ze moeten leren                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | ik maak gebruik van verschillende werkvormen                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | ik vraag aan leerlingen wat ze van de opdracht vinden                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | leerlingen moeten aan elkaar uitleggen waarom ze een opdracht op hun manier doen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15.	ik laat leerlingen reflecteren op hun eigen leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	leerlingen moeten samenwerken in de lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	ik laat leerlingen zelfstandig werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	ik laat leerlingen vaardigheden verwerven door ze met elkaar te laten werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Pedagogisch didactische opvatting</i>						
19.	het is belangrijker dat leerlingen met plezier een voldoende halen dan met tegenzin een hoog cijfer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	ik vind dat ik van elke leerling zijn of haar specifieke situatie moet kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	prestaties van leerlingen zijn gebaat bij een tolerante sfeer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	iedere leerling heeft een eigen aanpak nodig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	het is goed dat leerlingen kunnen beslissen over zaken die de school en het onderwijs betreffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	leerlingen moeten voor een deel zelf invulling kunnen geven aan datgene dat ze willen leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	als leraren veel weten van de achtergrond van leerlingen, komt dat het leerproces van de leerlingen ten goede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	we weten te weinig van hoe leerlingen zich daadwerkelijk ontwikkelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	voorbereiding op de eisen van het vervolgonderwijs is belangrijker dan aansluiten bij de beleavingswereld van leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	in het onderwijs moet de nadruk liggen op kennisoverdracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	kennis verwerven is belangrijker dan leren samenwerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	de voornaamste taak van de school is de leerlingen voor te bereiden op een functie in de maatschappij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	het gaat er in eerste instantie om dat leerlingen voldoende halen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	als leerlingen de vakkennis beheersen, komt de rest vanzelf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

### *Management*

- |     |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. | het management ondersteunt (moreel) docenten die zich inzetten voor vernieuwingen         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. | het management faciliteert (in tijd en geld) docenten die vernieuwingen willen doorvoeren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. | het management stimuleert vernieuwingen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. | het management wijst docenten op nieuwe relevante innovaties in het onderwijs             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. | het management initieert vernieuwingen in het onderwijs                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. | het management staat open voor vernieuwingen in het onderwijs                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### *Cultuur op school*

- |     |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 39. | Als er een nieuwe didactiek geïntroduceerd wordt, doen alle docenten altijd mee  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. | Deze school is een groot voorstander van nieuwe didactische vormen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. | Wij doen op deze school niets aan onderwijsvernieuwing   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. | Docenten zijn erg enthousiast over vernieuwingen in het onderwijs  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. | Docenten vinden het vervelend dat er steeds nieuwe dingen van ze gevraagd worden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. | Docenten staan open voor nieuwe ontwikkelingen in didactiek  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. | Docenten zijn nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs helemaal zat  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. | De docenten zijn het met elkaar oneens als het gaat om hoe wij met de leerlingen moeten omgaan   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. | Docenten zijn het in grote lijnen met elkaar eens over de wijze van lesgeven   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. | De docenten zijn het volledig met elkaar eens als het gaat om aspecten met betrekking tot ons gedrag ten aanzien van te laat komen, lesuitval etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. | Docenten zijn het met elkaar eens over of de school een taak heeft in het bijbrengen van normen en waarden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

50.	De ene docent besteedt veel meer aandacht aan het bijbrengen van normen en waarden dan de andere docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Er zijn grote verschillen tussen docenten over welke didactiek ze hanteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	De docenten hebben dezelfde ideeën over hoe mensen met elkaar moeten omgaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Docenten hanteren allemaal dezelfde didactiek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	De docenten hebben dezelfde opvattingen over wat goed en wat fout is in de manier hoe mensen in Nederland met elkaar omgaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Aandacht voor normen en waarden</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	De docenten vinden dat de leerlingen ook normen en waarden bijgebracht moeten worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	Het bijbrengen van normen en waarden wordt op deze school gezien als een taak van de school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	Docenten zijn het met elkaar eens over of de school een taak heeft in het bijbrengen van normen en waarden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	Op deze school vinden we het belangrijk dat wij ook aandacht besteden aan de omgangsvormen van de leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hieronder volgen nog een aantal open vragen met betrekking tot leerlingen met een PrO-indicatie. Vraag 59 is alleen van toepassing als u docent bent in het VMBO. De overige vragen zijn bedoeld voor docenten van zowel het VMBO als het Praktijkonderwijs.

59. Hoe ervaart u als leerkracht de aanwezigheid van leerlingen met een PrO-indicatie in de klas? Constateert u verschillen met reguliere VMBO-leerlingen?

.....

.....

.....

60. Welke factoren zijn volgens u van invloed op het succes of falen van deze leerlingen op het VMBO? Wat hebben deze leerlingen specifiek nodig? (PrO en VMBO)

.....

.....

.....

61. Wat zou er volgens u op deze school verbeterd kunnen worden om deze leerlingen succesvol het VMBO te laten doorlopen?

.....

.....

.....

**Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!**

---

## Bijlage VII: Schoolportretten

School A - 'Leren door doen'

### ***Karakterisering school***

PrO-Assen is een openbare school voor praktijkonderwijs in Assen en telt op dit moment 200 leerlingen, waarvan er 110 in de onderbouw en 90 in de bovenbouw zijn ingedeeld. Veel leerlingen komen van SBO De Meander in Assen, welke te beschouwen is als een soort natuurlijke toeleveringschool. Daarnaast komen er steeds meer leerlingen rechtstreeks van de reguliere basisscholen en is de verwachting dat de instroom vanuit het cluster 3 onderwijs zal toenemen. PrO-Assen begeleidt de leerlingen naar werken, zelfstandig wonen, een zinvolle manier van vrijetijdsbesteding en goed burgerschap. Niet een afsluitend examen staat centraal, maar de leerlingen worden op deze school voorbereid en begeleid naar een plek op de arbeidsmarkt of vervolgonderwijs binnen het MBO. Ook biedt de school de mogelijkheid tot examinering op het gebied van Engels, Nederlands en Rekenen en Wiskunde op niveau 1. Daarnaast is er ook een MBO-niveau 1 groep binnen de school (de zgn. kr8 groep).

Het onderwijs op deze school is gericht op een aangepaste basisvorming, praktische vaardigheidstraining, sociale vaardigheidstraining, arbeidsoriëntatie, arbeidsvaardigheden en welzijn. De jongere en zijn/haar loopbaan staan centraal, waardoor het onderwijs op het PrO-Assen wordt gestuurd door de ontwikkelingsvraag van de jongere. Doelstellingen worden verwoord in termen van kunnen. Uitgangspunten vormen hierbij de streefdoelen van het praktijkonderwijs (de kerndoelen die de basisvorming stelt aan het reguliere onderwijs zijn om redenen van haalbaarheid omgezet in streefdoelen voor het praktijkonderwijs). Daarnaast is het onderwijs gericht op het versterken van het zelfbeeld van de leerlingen, wat geprobeerd wordt te bereiken door competentiegericht onderwijs, een goede relatie tussen leraar en leerling te ontwikkelen en gevoelens van onafhankelijkheid te vergroten. Het leren in het praktijkonderwijs wordt gekenmerkt door:

- actief leren door het opdoen van ervaringen (leren door doen)
- gerichtheid op zelfstandig werken en het nemen van verantwoordelijkheid op eigen niveau
- gerichtheid op het ontwikkelen van een positief zelfbeeld
- gerichtheid op de vorming van alle ontwikkelingsaspecten
- en een richtinggevend persoonlijk ontwikkelingsplan voor de schoolloopbaan binnen het praktijkonderwijs

### ***Aanmeldings- en plaatsingsprocedure van zorgleerlingen***

Het praktijkonderwijs Assen heeft een Centrale Commissie Leerlingenzorg (CCL) welke bestaat uit de orthopedagoog en de adjunct directeur, eventueel aangevuld met de maatschappelijk deskundige. De CCL bekijkt of de aangemelde leerling in aanmerking komt voor plaatsing op het Praktijkonderwijs. Bij de aanmelding moet, naast een aanmeldingsformulier, een onderwijskundig rapport en een zorgrapport worden ingeleverd. Daarna volgt een toelatingsonderzoek welke op het PrO-Assen wordt uitgevoerd. Dit toelatingsonderzoek bestaat uit een psychologisch en een didactisch onderzoek. Wanneer er recente toetsgegevens liggen van de toeleverende school, worden de leerlingen niet opnieuw getest. De toetsen die gebruikt worden, worden voorgeschreven door de RVC. Het type toets is afhankelijk van hoe de leerling binnenkomt. Als een leerling meer dan 10 DLE's afwijkt van de normscore, dan moet er een lagere test afgenomen worden. Een leerling komt in aanmerking voor plaatsing op het praktijkonderwijs wanneer hij/zij voldoet aan een aantal criteria die landelijk zijn vastgesteld door het ministerie van OC&W. Daarnaast kunnen sociaal-emotionele factoren een grote rol spelen. Na aanmelding probeert de CCL een voorlopig plaatsingsadvies te geven. Dit advies wordt in de PCL besproken, aan de hand van de getallen rondom de leerling. De PCL is een onderdeel van het samenwerkingsverband, waarin verschillende scholen participeren. Vaak wordt in het overleg snel duidelijk dat het gewoon om een



---

PrO-leerling gaat, maar over de leerlingen waar twijfel bestaat wordt langer gesproken en heel zelden wordt er om een aanvullende test gevraagd. Nadat de PCL een voorlopig advies heeft geformuleerd en dit vervolgens door het PrO-Assen met de ouders is besproken, wordt de aanvraag ingediend bij en beoordeeld door de regionale verwijzingscommissie (RVC). Deze neemt tenslotte een besluit over het wel of niet afgeven van een indicatie. Zodra de RVC een indicatie heeft afgegeven worden de ouders hiervan op de hoogte gesteld. Daarna volgt definitieve plaatsing.

### ***Onderwijsaanbod Tussenklas***

PrO-Assen is in het schooljaar 2005-2006 gestart met de zogenoemde Tussenklas. In deze groep worden leerlingen geplaatst die een indicatie voor praktijkonderwijs hebben gekregen, maar waarbij het nog onvoldoende duidelijk is of de leerling in het Praktijkonderwijs of in het VMBO geplaatst kan worden. Op basis van de huidige leerprestaties en IQ-gegevens voldoet de leerling aan de criteria voor PrO, maar onderzoek naar de leermogelijkheden moet aantonen dat VMBO met wat extra inspanning mogelijk haalbaar moet zijn. De motieven die bij plaatsing in de Tussenklas doorslaggevend zijn, zijn de leerachterstanden en dan vooral op begrijpend lezen. Ook speelt de motivatie van de leerling een grote rol en is de thuissituatie van belang in het besluit.

De leerlingen in de Tussenklas krijgen binnen de school een “aangepast” onderwijsprogramma en na het eerste jaar wordt beoordeeld of de leerling de overstap naar het VMBO kan maken. Inhoudelijk is de Tussenklas vergelijkbaar met een VMBO klas 1 in de basisberoepsgerichte leerweg met leerwegondersteuning. PrO-Assen hanteert hierbij dezelfde inrichting als het VMBO met LWOO op het Penta, de VMBO-vestiging van het Dr. Nassaucollege te Assen. Net als in het VMBO met LWOO volgen ze 6 theorievakken, Nederlands, Engels, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde en biologie. Daarnaast hebben ze allerlei praktijkvakken. De theorievakken worden door 1 leerkracht gegeven, in een vast lokaal. Verder wordt er geprobeerd om ook overige dingen, bijvoorbeeld de hoeveelheid huiswerk, zoveel mogelijk hetzelfde te laten zijn als op het VMBO. Op deze manier probeert de school de overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen en bij het reguliere VMBO aan te sluiten. De school beschouwt de Tussenklas als een project met een uitdaging en een kans om meer te doen voor leerlingen van de school. Per schooljaar wordt bekeken of het haalbaar is om deze groep doorgang te laten vinden. Dit is onder andere afhankelijk van de hoeveelheid aanmeldingen.

### ***De zorgstructuur***

#### ***Volgen en registreren van leerlingen***

PrO-Assen beschikt over een uitgebreid Leerling Volg Systeem (LVS). In het LVS staan persoonlijke gegevens, sociaal-emotionele gegevens en didactische gegevens. Op dit moment is de school bezig dit systeem te digitaliseren en wanneer dit gerealiseerd is, is het de bedoeling dat het een dynamisch geheel wordt waarin ook het individuele ontwikkelingsplan (IOP) gestalte krijgt. Dit IOP is het basisdocument voor de individuele handelingsplannen. De orthopedagoog geeft op basis van de gegevens uit het individuele portfolio, individuele handelingsadviezen die gelden als een individueel handelingsplan. Deze adviezen staan in het Leerling Volg Systeem en worden besproken met de leerkrachten.

#### ***Ondersteuning en begeleiding van leerlingen***

Leerlingen die bij PrO-Assen worden toegelaten komen daar via een onderwijsselectiesysteem, waar zij negatief uitvallen. Het onderwijssysteem selecteert op grond van wat een betreffende leerling niet kan of in de toekomst niet zal kunnen. PrO-Assen ziet het als haar taak die negatieve spiraal om te buigen in positieve argumenten. Vanaf de toelating zal het kunnen van de leerling het aangrijpingspunt zijn. In de hele begeleiding neemt een positieve benadering van de leerling de centrale houding in bij de begeleiding en de keuzes die worden gemaakt. PrO-Assen wil de leerlingen ondersteuning bieden in hun

---

leerproces gericht op zelfvertrouwen, zelfrespect en optimale ontplooiing naar arbeidsmarkt en samenleving. De groepsleerkracht speelt bij het bieden van die zorg een centrale rol. Daarnaast is er een zorgteam op de school, welke bestaat uit de orthopedagoog, schoolmaatschappelijk werkster, de coördinatoren onder- en bovenbouw en de adjunct-directeur. Eens in de twee weken worden zorgleerlingen besproken in dit zorgteam. Vijf keer per jaar is er een leerlingbespreking door het gehele team, waarbij de onderbouw en de bovenbouw los van elkaar werken. Ook is er tweemaal per jaar een leerlingbespreking naar aanleiding van het leerlingvolgsysteem en het rapport. Daarnaast zijn er minimaal tweemaal per jaar individuele voortgangsgesprekken met de leerling en zijn er gesprekken met ouders (ook minimaal twee keer per jaar). Vijfmaal per jaar vindt er overleg van het zogenaamde Zorgteam Groot plaats. Hier zitten, naast het zorgteam van de school, ook een aantal extern deskundigen bij, zoals de schoolarts, de leerplichtambtenaar, de jeugdpolitie, MEE, ACCARE, ambulant begeleider RENN4 en een vertegenwoordiger van bureau jeugdzorg. Het zorgteam hanteert het 'zo-zo-zo model' wat betekent dat ernaar wordt gestreefd de ondersteuning zo dichtbij, zo kort mogelijk en zo snel mogelijk te organiseren.

#### *Handelingsplannen*

Bij de praktijkvakken wordt gewerkt met groepsplannen. In deze groepsplannen staat per vak- of vormingsgebied beschreven wat het te bereiken doel is, hoe de aanpak is en welke middelen en methodieken hiervoor gebruikt worden. Bij de theorievakken wordt gewerkt met de methode PrOmotie. Hierbij gaat het om de volgende vak- of vormingsgebieden:

- Nederlands
- wereldoriëntatie
- informatiekunde
- sociale vaardigheden
- rekenvaardigheden
- Culturele en Maatschappelijke Ontwikkeling (CMO)
- seksuele vorming
- Engels

#### *Op- en afstroom*

Gemiddeld 30% van de leerlingen uit de Tussenklas stroomt door naar het VMBO. Het laten doorstromen van leerlingen uit de Tussenklas naar het VMBO wordt gebaseerd op een aantal punten. Allereerst de cijfers die ze in de Tussenklas hebben behaald, welke voldoende moeten zijn om door te mogen stromen. Daarnaast speelt ook bij deze beslissing de motivatie weer een grote rol. Verder is de verwachting of de leerling zich staande kan houden op een veel grotere VMBO-school belangrijk. Een heel onzekere leerling die snel gekwetst is of gepest zal worden, zal op het praktijkonderwijs beter tot zijn recht komen. Er is een aantal leerlingen dat vanuit de VMBO-school op een later moment in het Praktijkonderwijs terecht komt. Het gaat om 21 leerlingen van verschillende scholen in de afgelopen 5 schooljaren. Deze leerlingen zijn door de slechte schoolervaringen vaak erg gedemotiveerd.

#### *Mening docenten t.a.v. PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO*

Twee docenten van het Praktijkonderwijs hebben een vragenlijst ingevuld, waaruit naar voren komt dat er volgens hen verschillende factoren van invloed zijn op het succes en/of falen van PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO. Een goede motivatie is erg belangrijk, evenals doorzettingsvermogen en een goede werkhouding. Daarnaast worden zelfstandig kunnen werken, sociale vaardigheid, ondersteuning thuis, rust ruimte en haalbare verwachtingen genoemd. Een aanbeveling voor de school zelf is volgens één van de docenten om de betreffende leerlingen lessen mee te laten draaien op andere scholen.

### **Karakterisering school**

VMBO-Groen Assen is een onderdeel van het AOC-Terra, waaronder 11 scholen vallen: drie MBO-scholen, zeven voor VMBO-Groen en één voor volwassenenonderwijs. De school bestaat uit ongeveer 700 leerlingen, waarvan ongeveer de helft gebruik maakt van leerwegondersteuning. Er wordt alleen onderwijs gegeven op VMBO-niveau, uitgesplitst naar vier verschillende leerwegen: de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg. Zo nodig kunnen de leerwegen worden aangevuld met leerwegondersteuning. De opbouw van de leerwegen is verschillend: de BBL en KBL bestaan uit minimaal vier theorievakken en twee beroepsgerichte vakken, waarvan de KBL zich meer op theorie richt dan de BBL. Vervolgens zijn de GL en TL nog meer gericht op theorie. Zij bestaan uit minimaal vijf of zes theorievakken en één beroepsgericht vak.

Het motto van de school is als volgt omschreven: "Groen is het helemaal: aantrekkelijk onderwijs, in een groene omgeving en een diploma op ieder VMBO-niveau en uitstroommogelijkheden naar alle vormen van MBO. En dat in een kleinschalig, prettig, modern en nieuw gebouw." Een verschil met veel andere VMBO-scholen is dat de natuur een belangrijke plaats inneemt binnen het onderwijs op deze school. Daarnaast heeft het onderwijsconcept van deze school een aantal uitgangspunten:

- actief en zelfstandig leren
- aandacht voor individuele verschillen en leerstijlen
- leren leren, leren communiceren en samenwerken, leren reflecteren en uitvoeren
- persoonlijke ontplooiing van de leerlingen
- brede ontwikkeling en uitstroom
- doorlopende leerlijn basisonderwijs-onderbouw-leerwegen
- toepassen van de principes van KAG-AL (kennis als gereedschap - activerend leren)

### **Aanmeldings- en plaatsingsprocedure van zorgleerlingen**

Voordat de leerlingen worden aangemeld op het AOC-Terra zijn er al verschillende activiteiten uitgevoerd. Om te beginnen organiseert de school een informatieavond op basisscholen, op uitnodiging. Verder is er een overlegplatform BO/VO (voor openbaar onderwijs), welke een keer per twee maanden plaatsvindt. Hierbij vindt ook een voorlichtingsbijeenkomst plaats, waarbij de onderwijsmogelijkheden, het onderwijsaanbod en het testen worden toegelicht. Daarnaast is er in november een informatieavond voor ouders met betrekking tot PrO/LWOO, voor leerlingen is er een speciaal programma. Ten slotte organiseert de school een doedag voor leerlingen waarvan al bekend is dat zij op de school zullen komen en voor leerlingen die nog twijfelen.

De procedure met betrekking tot de aanmelding begint bij het aanmeldingsformulier / aanmeldingspakket. Wanneer er van een leerling al langer de verwachting bestaat dat hij/zij voor LWOO in aanmerking komt, ligt er de voorkeur om deze al voor 1 december aan te melden. De school gaat pas iets doen met deze informatie als het getekend en al op de administratie ligt. Als er dan vervolgens sprake is van een cito-score onder de 521 of er wordt een aanvraag gedaan voor LWOO of er bestaat enige twijfel tussen LWOO en PrO, dan voert de school een toelatingsonderzoek uit. Dat toelatingsonderzoek bestaat uit twee ochtenden. De ene ochtend staat in het kader van een didactisch onderzoek (gericht op begrijpend lezen, technisch lezen, rekenen en spellen), welke uitgevoerd wordt door twee ervaren ex-basisschooldocenten die ook tot de toelatingscommissie (CCL) behoren. De andere ochtend is gericht op een psychologisch onderzoek, dat wordt afgenomen door de orthopedagoog van de school. Tijdens het psychologisch onderzoek worden onder andere een aantal persoonlijkheidsvragenlijsten afgenomen.

Vervolgens worden alle gegevens, die verkregen zijn met behulp van het toelatingsonderzoek, verwerkt en nagekeken, wat uiteindelijk leidt tot een conclusie. Deze conclusie kan variëren. De eerste mogelijkheid is dat er helemaal geen indicatie uit valt te halen, omdat een leerling te hoog en te goed

---

scoort. Dat leidt dan tot een VMBO-plaatsing. De volgende mogelijkheid is dat er toch wel behoorlijk veel aan de hand is, maar dat het buiten de criteria valt. Dan kan de school daar een kleinere budgetvergoeding voor aanvragen bij de PCL, namelijk het Regionale Zorgbudget (RZB). Dit is een eenmalig bedrag en niet een vierjarige financiering zoals bij een LWOO-indicatie. De derde mogelijkheid is dat de leerling binnen de criteria voor LWOO valt, zodat daar ook een indicatie voor kan worden aangevraagd. De vierde conclusie die mogelijk is, bestaat uit het aanvragen van een ProO-indicatie, maar het plaatsen van de leerling in het LWOO. De laatste mogelijkheid die dan nog overblijft, is gericht op het praktijkonderwijs. Er kan een advies voor praktijkonderwijs worden afgegeven, afhankelijk van onder andere de hoeveelheid leerachterstanden, het IQ en sociaal-emotionele problematiek. Dit gebeurt dan omdat het zorgaanbod van de school niet toereikend is voor de leerling. Maar dit zijn moeilijke afwegingen, waarbij ook gekeken wordt naar andere factoren, zoals de motivatie van de leerling.

Als de conclusie dan geschreven is, neemt de orthopedagoog alle gegevens mee naar de toelatingsvergadering. In die vergadering worden alle leerlingen individueel besproken. Voor elke leerling wordt telkens gekeken wat de beste keuze is en wat het best bij de leerling past en wat het eventueel met de leerling doet als hij/zij het niet haalt op het VMBO. Wanneer er sprake is van ontbrekende informatie wordt dat eerst aangevuld, voordat er iets wordt beslist.

Vervolgens worden de stukken aan de ouders getoond tijdens een ouderavond. Tijdens die avond wordt uitgelegd wat het toelatingsonderzoek inhoudt, de ouders kunnen het verslag van hun kind dan doornemen en er vragen over stellen. De insteek van de avond is verder dat de ouders toestemming geven om verder te werken met het dossier.

De volgende stap (als de ouders toestemming hebben gegeven om verder te werken met het dossier) is dat de school met de dossiers naar de PCL van het samenwerkingsverband gaat. De PCL geeft dan vervolgens groen licht, nadat er soms nog wat moet worden bijgesteld of toegevoegd en dan gaat alle informatie digitaal naar de RVC. De RVC moet dan binnen een wettelijke termijn van zes weken een indicatie afgeven en meestal lukt dat ook.

De motieven die bij de uiteindelijke plaatsing een grote rol spelen, bestaan uit: de motivatie, eventueel aanwezige sociaal-emotionele problematiek, taakgerichtheid, werkhouding, ouderlijke ondersteuning en resultaten op begrijpend lezen. Verder is het zo dat wanneer de school aanvraagt en met de gegevens naar de PCL en de RVC gaat, dan wordt het ook bij hen geplaatst.

De uiteindelijke plaatsing is dan de laatste stap. Wanneer een leerling binnen het grensgebied valt, komt de leerling in de BBL terecht: de eenvoudigste route door de theorie. Hierbij maakt deze school onderscheid tussen BB-hoog en BB-laag. Leerlingen met een ProO-indicatie komen vervolgens automatisch in BB-laag terecht. BB-hoog is het niveau dat dichterbij het KB-niveau aan ligt dan BB-laag. Ten slotte worden de ProO-geïndiceerde leerlingen zo veel mogelijk over de verschillende groepen verdeeld.

### **Onderwijsaanbod LWOO**

De klassen met LWOO-leerlingen bestaan uit maximaal 16 leerlingen, in plaats van maximaal 24 binnen het reguliere VMBO. Verder vinden de lessen voor LWOO-leerlingen wel plaats in verschillende lokalen, maar doordat er ook leerkrachten zijn die meerdere vakken geven, zitten leerlingen vaak meerdere uren in hetzelfde leslokaal. Dit sluit ook aan op het basisonderwijs, waarbij leerlingen een vast lokaal hebben. Nog een kenmerk is dat de lesstof zoveel mogelijk op een aangepast niveau wordt aangeboden.

De LWOO-leerlingen worden op deze school nauwkeurig gevolgd. De ouders krijgen drie keer per jaar een tussenevaluatie, onder andere gericht op de leerprestaties, motivatie en het gedrag van de leerling. Met behulp hiervan wil de school er voor zorgen dat de ouders op de hoogte blijven van hoe het met hun kind gaat. Ook de docenten die met de leerlingen te maken krijgen, krijgen voor het begin van het leerjaar een instructie, waarbij wordt uitgelegd waarom het zo belangrijk is dat de leerlingen nauwkeurig worden gevolgd.

---

Nog een invulling van het LWOO op deze school bestaat uit het bieden van onderwijs in zogenoemde kernteams. Voor het totale aantal vakken is sprake van een klein team van docenten. Dit zorgt ervoor dat overleg gemakkelijker is en dat de lijnen korter zijn dan wanneer er sprake zou zijn van een groter team. Bij de overgang van de eerste naar de tweede klas behoudt de leerling ook hetzelfde team van docenten. Dit wordt op dit moment ook doorgetrokken naar leerjaar drie. Het is bedoeld om een meer soepele overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs te realiseren, omdat leerlingen in het basisonderwijs ook te maken hebben met een beperkt aantal docenten. De kernteams bestaan in de onderbouw uit ongeveer vier kernteamdocenten, wat in de bovenbouw groeit naar ongeveer acht docenten, omdat er dan meer praktijkvakken worden aangeboden. Daarnaast is er sprake van een kolomstructuur die nog om de kernteams heen valt. Deze heeft betrekking op alle klassen, van één tot en met vier, wat ervoor zorgt dat de leerlingen voor het grootste deel van hun schoolloopbaan dezelfde docenten kunnen behouden.

Ook is er op deze school nog de mogelijkheid (als leerlingen het in het derde of vierde jaar moeilijk krijgen) om het leerwerktraject te volgen. Dan valt er nog meer theorie weg en blijven alleen Nederlands en mens en maatschappij over. In het schooljaar 2008/2009 zijn er drie van de zeven Pro-geïndiceerde leerlingen toch nog overgestapt naar het LWT, wat betekent dat er door die leerlingen wel gebruik van wordt gemaakt.

Binnen het onderwijsaanbod voor het LWOO worstelt de school met het feit dat het LWOO niet gedurende de gehele schoolloopbaan op dezelfde manier kan worden vormgegeven. De leerlingen worden in het eerste en tweede leerjaar intensief begeleid, maar uiteindelijk gaan ze naar het MBO waar deze begeleiding dan voor een groot deel wegvalt. Daarom moet de intensieve begeleiding worden afgebouwd. Ook is de bovenbouw anders georganiseerd dan de onderbouw. Er zijn meer groepswisselingen, leerlingen kiezen een eigen route door de praktijkonderdelen (dit omvat ongeveer 1/3 deel van het rooster) en de leerlingen zitten niet meer alleen in die veilige stamgroep, maar zitten ook bij andere leerlingen. De stamgroep blijft echter wel bestaan voor een aantal theorievakken.

### ***De zorgstructuur***

#### ***Volgen en registreren van de leerlingen***

Op deze school wordt gebruik gemaakt van het leerlingvolgsysteem 'Studielogboek', waarin cijfermatige gegevens komen te staan, maar ook meldingen van opvallende zaken met betrekking tot de leerling (leerlingnotities). Dit kunnen de docenten dan ook van elkaar lezen, zodat ze van deze gegevens op de hoogte kunnen zijn en blijven. Deze gegevens worden tijdens de leerlingbespreking ook doorgenomen. Verder wordt er gecommuniceerd met het basisonderwijs. De mentor vult hiervoor gegevens in over de leerling en die worden dan twee keer in de eerste klas en één keer in de tweede klas teruggekoppeld naar de basisschool. Dit om ook hen op de hoogte te stellen van de verdere schoolloopbaan van de leerlingen.

#### ***Ondersteuning en begeleiding van de leerlingen***

Er is sprake van een drie lijnen model, waarbij de leerling centraal staat. Vervolgens bevinden zich andere personen om de leerling heen, in een eerste, tweede en derde lijn.

In de eerste lijn zijn mensen opgenomen waar de leerlingen dagelijks op school mee te maken hebben. Hier kunnen leerlingen mee overleggen, een vraag aan stellen of een probleem mee bespreken. Deze personen kunnen een leerling ook naar iemand anders doorverwijzen. De mentor is hier een onderdeel van. Dit is de eerste persoon om alles aan te vragen, er is sprake van persoonlijk contact en hij/zij geeft informatie over onder andere het gedrag, de werkhouding, cijfers en ziekte. De tweede persoon die hieronder valt is de decaan. De decaan helpt met het kiezen van een geschikte leerweg, module en vakken.

---

Onder de tweede lijn vallen vervolgens mensen van binnen de school die de leerlingen kunnen helpen met specifieke vragen of problemen. Hieronder vallen de twee vertrouwenspersonen, waar leerlingen mee kunnen praten over problemen als pesten, discriminatie of seksuele intimidatie. De orthopedagoog is de persoon die een rol speelt bij de toelating en het opstellen van de handelingsplannen. De remedial teacher is de derde persoon welke extra hulp biedt naast bijles, extra informatie en begeleiding realiseert voor collega's, een dyslexiekaart af kan geven en de ouders op de hoogte houdt van beschikbare middelen. De laatste persoon is de leerlingbegeleider, welke helpt met (levens)problemen op school, thuis of ergens anders.

Dan is er ten slotte nog de derde lijn waaronder mensen of instanties van buiten de school vallen. Voorbeelden hiervan zijn jeugdzorg, psychologen, Verslavingszorg Noord-Nederland, de schoolarts, een orthodidacticus en de leerplichtambtenaar.

Daarnaast worden er nog verschillende trainingen aangeboden, om de leerling verder te helpen. Voorbeelden hiervan zijn faalangstreductie training en sociale vaardigheidstraining. Ook is er een reboundvoorziening aanwezig, voor leerlingen die tijdelijk veel extra zorg nodig hebben. De leerlingen worden dan enkele maanden (maximaal 3) intensief begeleid waarbij ze ook nog vakken uit het reguliere programma volgen.

#### *Handelingsplannen*

Er wordt gebruik gemaakt van groepshandelingsplannen, maar voor iedere leerling wordt ook een individueel handelingsplan opgesteld. Het individuele handelingsplan wordt de eerste keer opgesteld aan de hand van het onderwijskundig rapport en de uitslagen van de toelatingstesten. Deze wordt in februari/maart geëvalueerd met de ouders en dan wordt ook een vervolgplan opgesteld. Daarnaast worden de handelingsplannen aan het eind van elk schooljaar geëvalueerd en zo nodig bijgesteld.

#### **Overgang PrO-VMBO**

De aansluiting tussen het praktijkonderwijs en het VMBO wordt als goed ervaren. Allereerst krijgen de leerlingen in de Tussenklas van het praktijkonderwijs het gewone BB-programma. Daarnaast worden er contacten met het praktijkonderwijs onderhouden. De leerlingen worden nauwkeurig overgedragen met behulp van gewenmiddagen en gesprekken en ook de dossiergegevens gaan mee. De rapportage van het praktijkonderwijs is heel goed en de school vertrouwt op het vakmanschap van het praktijkonderwijs. Op de gegevens vanuit het praktijkonderwijs wordt vervolgens het handelingsplan op de nieuwe school gebaseerd. Bij de uiteindelijke overstap van de Tussenklas naar het VMBO spelen dan ook weer die motieven mee, die ook bij de plaatsing in het eerste leerjaar een rol spelen: de motivatie, eventuele aanwezige sociaal-emotionele problematiek, taakgerichtheid, werkhouding, ouderlijke ondersteuning en resultaten op begrijpend lezen.

Daarnaast worden gegevens over de leerlingen, die vanuit de Tussenklas op deze school terecht zijn gekomen, teruggekoppeld aan het praktijkonderwijs. Op deze manier kan de docent van de Tussenklas ook zien of de voorspellingen vanuit haar kant klopten of niet en in de meeste gevallen worden deze voorspellingen dan ook bevestigd.

#### **Op- en afstroom**

Op deze school is het zo dat maar heel weinig leerlingen na plaatsing op het VMBO nog afstromen naar het praktijkonderwijs. Daarentegen komt het nu vaker voor dat leerlingen vanuit de Tussenklas op het praktijkonderwijs opstromen naar het VMBO en naar deze school.

Daarnaast worden leerlingen met een PrO-indicatie op deze school in de basisberoepsgerichte leerweg geplaatst. Het blijkt in de praktijk niet mogelijk om deze leerlingen nog op te laten stromen naar bijvoorbeeld de kaderberoepsgerichte leerweg. Dit is dan meestal niet haalbaar vanwege de grote achterstanden waar de leerlingen over beschikken.

---

***Beschermende en belemmerende factoren volgens de school***

Er worden acht verschillende factoren benoemd die een grote rol (kunnen) spelen bij het succes en/of falen van PrO-indicatie leerlingen in het VMBO. De eerste factor volgens de school is begrijpend lezen, omdat het onderwijs in Nederland heel talig is. De tweede heeft te maken met ontwikkelingsfactoren. Hoe ontwikkelt de leerling zich gedurende de schoolloopbaan? De motivatie van het kind zelf is de derde factor, ook wel intrinsieke motivatie genoemd. Vervolgens komen de werkhouding van de leerling en het plezier in school (het welbevinden) naar voren. De relatie met de leerkracht is de zesde factor volgens deze school. De laatste twee factoren die belangrijk blijken te zijn, zijn de ouderlijke ondersteuning en zogenoemde 'stille reserves'. Met dit laatste wordt bedoeld op de leermogelijkheden of capaciteiten van de leerling die nog niet uitbenut zijn. In hoeverre heeft de leerling nog de mogelijkheid om te leren?

***Mening docenten t.a.v. PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO***

De aanwezigheid van leerlingen met een PrO-indicatie in een VMBO-klas wordt door de docenten (5) verschillend ervaren. Er wordt aangegeven dat de meeste leerlingen het niveau goed aankunnen, maar dat niet alle leerlingen dezelfde begeleiding nodig hebben. Er zijn leerlingen die moeite hebben met de stof, maar er zijn ook leerlingen die beter presteren dan de leerlingen zonder PrO-indicatie. Beschermende en belemmerende factoren die door de docenten van deze school genoemd worden, zijn: zorg, structuur, herhaling, controle, veilige sfeer, zelfvertrouwen, bemoediging, succeservaringen, vakbekwame docenten die kunnen uitdagen en motiveren en vaardigheid in begrijpend lezen. Een docent geeft aan dat een aanpassing in het lesrooster (minder lange dagen) en in leslokalen (passende, rustige lokalen) wenselijk zou zijn. Een ander noemt het voortzetten van de zorg die geboden wordt in klas 1 en 2, in de bovenbouw (klas 3 en 4). Tot slot wordt door een docent benadrukt dat er veel aandacht besteed moet worden aan begrijpend lezen.

### **Karakterisering school**

CS Vincent van Gogh is een christelijke scholengemeenschap met twee vestigingen, Salland (sector VMBO + LWOO) en Lariks (sector HAVO/VWO), allebei te Assen. De school telt in het huidige schooljaar 1853 leerlingen, waarvan 715 op Salland onderwijs volgen. Op dit moment maken er 176 leerlingen gebruik van het LWOO. De twee vestigingen hebben elk één of meerdere sectorteamen en Salland kan hierbij worden gezien als een 'kleine school' waarbinnen het dagelijks onderwijs voor de leerling plaatsvindt. De leerlingen van het leerwegondersteunend onderwijs zitten in Salland-Zuid, een apart gebouw naast de vestiging Salland.

De doelstelling van Vincent van Gogh is de leerling zodanig onderwijs te geven, dat deze in staat is in de school en in de samenleving te functioneren op een wijze die recht doet aan zijn/haar persoonlijke gaven en mogelijkheden. Hierbij wil de school:

- de leerlingen leren zelfstandig te studeren
- er naar streven dat elke leerling de school verlaat met een diploma of een certificaat
- leerlingen helpen in hun groei naar volwassenheid
- onderstrepen dat elke leerling uniek is en de leerlingen daarom begeleiding bieden, welke gericht is op de voor hen meest geschikte leerweg

### **Aanmeldings- en plaatsingsprocedure van zorgleerlingen.**

Voordat een leerling op CS Vincent van Gogh wordt aangemeld, heeft er een voortraject plaatsgevonden waarin de basisscholen informatie hebben ontvangen. Er is dan een informatiemiddag geweest voor de leerlingen, een informatieavond voor de ouders en een informatiemiddag voor docenten van groep 8. Wanneer er op basis van deze informatie een keuze wordt gemaakt voor CS Vincent van Gogh en de basisschool het advies LWOO geeft, dan moet de aanmelding voor 1 december binnen zijn. Bij aanmelding moet het bijbehorend onderwijskundig- en zorgrapport volledig door de ouders en de basisschool worden ingevuld. Vervolgens worden alle aanmeldingen gescreend door de orthopedagoog en worden de aanmeldingen in december besproken in de Centrale Commissie Leerlingenzorg (CCL), welke bestaat uit de sectorleider en een orthopedagoog. Dan wordt gekeken, op basis van intelligentie, welke leerlingen een 'echte' PrO-leerling zijn en welke er in het grensvlak PrO/LWOO vallen. Voor de leerlingen die qua intelligentie duidelijk binnen de indicatiecriteria voor PrO vallen, wordt opnieuw contact gezocht met de basisscholen om nadere gegevens te verkrijgen. Op basis van die aanvullende gegevens wordt vervolgens besloten of de leerling meegenomen wordt in het onderzoek, waarop in januari de eerste ronde van toelatingsonderzoek plaatsvindt. Deze toelatingsonderzoeken, voorgeschreven door de Regionale VerwijzingsCommissie (RVC), zijn wettelijk verplicht en gelden voor iedere school met een LWOO voorziening. Het toelatingsonderzoek wordt uitgevoerd door de CCL. Het toelatingsonderzoek bestaat uit een psychologisch onderzoek, een didactisch onderzoek en eventueel een aanvullend individueel onderzoek. Wanneer er al recent (niet ouder dan een jaar) psychologisch en/of didactisch onderzoek ligt, is het niet noodzakelijk om deze gegevens opnieuw te verkrijgen middels het toelatingsonderzoek.

Na de onderzoeksfase zal de CCL een advies opstellen over de meest geschikte leerroute voor de betreffende leerlingen. De Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) van het samenwerkingsverband controleert de procedure en de adviezen van de CCL. Vervolgens geeft de PCL ook een advies, welke dan gericht is op het PrO of op het aanvragen van een PrO-indicatie, waarbij de leerling geplaatst wordt in het LWOO. De RVC stelt vervolgens juridisch vast of een leerling voor PrO in aanmerking komt en geeft uiteindelijk de indicatie af, op grond waarvan CS Vincent van Gogh de financiën voor de leerling kan ontvangen. Het besluit van de PCL wordt in 99% van de gevallen gehonoreerd door de RVC.



---

Er worden een tweetal motieven gehanteerd voor de uiteindelijke plaatsing van leerlingen met een PrO-indicatie op school C. Het eerste motief is het IQ en het tweede motief heeft te maken met de groei- en ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling.

### ***Onderwijsaanbod LWOO***

Het LWOO op CS Vincent van Gogh biedt onderwijs en zorg op maat. Dit moet leerlingen in staat stellen middels een ononderbroken leerroute door te stromen naar het middelbaar beroepsonderwijs.

Het LWOO heeft in klas 1 en 2 een eigen plek in de school, Salland-zuid. Leerlingen die veel structuur, veiligheid en duidelijkheid nodig hebben komen in kleine groepen (maximaal 16 leerlingen) in een vast lokaal met een vaste groepsdocent. Deze docent geeft gemiddeld 20 uren per week les aan de groepen en 12 lesuren worden aangevuld door andere docenten. Er wordt rekening gehouden met het individuele niveau door te werken met een handelingsplan voor de individuele leerling. Leerlingen die steviger in hun schoenen staan, worden geplaatst in een basisklas met LWOO of kader met LWOO, en krijgen les van meerdere docenten (6 à 7). Het LWOO heeft wettelijk gezien iets meer ruimte om het onderwijs inhoudelijk aan te passen, waardoor er in de LWOO-klassen op Salland-zuid meer taal en rekenen kan worden toegepast. Er wordt geprobeerd zoveel mogelijk aan te sluiten bij de harde gegevens die vanuit het onderzoek naar voren zijn gekomen en waar de handelingsplannen op gebaseerd zijn. Voor leerlingen die op het VMBO leerwegondersteuning krijgen, zijn er verschillende leerroutes mogelijk. Één mogelijkheid is dat een LWOO-leerling het VMBO-programma volgt in een aangepast tempo met een aangepaste werkwijze en dan na twee leerjaren doorstroomt naar de derde klas van de basisberoepsgerichte leerweg en soms naar de kaderberoepsgerichte leerweg. Een andere mogelijkheid is dat een leerling in het eerste jaar een begin maakt met het VMBO-programma, waarin veel tijd wordt besteed aan het inhalen van achterstanden op didactisch gebied, aan faalangst, motivatieproblemen, leerstoornissen, enz. Na dit jaar schakelt deze leerling naar de eerste klas van de leerweg die bij hem/haar past. Het kan ook zijn dat een leerling na dit zogenoemde schakeljaar voldoende vaardigheden heeft verworven om naar de tweede klas van het LWOO te gaan. Het LWOO in de 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> klas wordt gerealiseerd door kleinere klassen samen te stellen, de handelingsplanning erbij te houden en extra begeleiding te bieden.

### ***De zorgstructuur***

#### ***Volgen en registreren van de leerlingen***

Binnen het CS Vincent van Gogh wordt gebruik gemaakt van het leerlingvolgsysteem Magister. Hier worden alle gegevens van de leerling in opgenomen, zoals het hebben van een indicatie, verzuimregistratie, handelingsplannen en verslaggevingen van gesprekken.

#### ***Ondersteuning en begeleiding van de leerlingen***

In de leerlingbegeleiding op CS Vincent van Gogh vervult de mentor een centrale rol. Deze is aanspreekpunt van de klas en bemiddelt bij moeilijkheden, zowel bij het leren als bij andere problemen, bijvoorbeeld op sociaal-emotioneel vlak. Het kan zijn dat de leerling ondanks de begeleiding van de vakdocenten in de les meer hulp en begeleiding nodig heeft. De mentor kan dan een beroep doen op het zorgteam, welke bestaat uit de sectorleider, coördinatoren en de orthopedagoog. Het zorgteam heeft wekelijks een zorgoverleg, gericht op de leerlingen die tijdens de leerlingbespreking naar voren zijn gekomen. Het leerwegondersteunend onderwijs heeft 1 keer per twee weken een leerlingbespreking waarin besproken wordt hoe het met de leerlingen gaat. Wanneer er zorgleerlingen bij zitten, wordt er contact gezocht met thuis en zij worden dan in het zorgteam besproken. De leerlingen in het LWOO hebben echter de minste zorg, omdat ze al veel structuur krijgen en goed gevolgd worden. Maandelijks nemen ook de jeugdarts, leerplichtambtenaar, een begeleider van Bureau Jeugdzorg en een onderwijsbegeleider van een cluster 4 school deel aan het zorgteam.

---

Binnen de school kan het zorgteam een beroep doen op de orthopedagoog en remedial teachers. Het gaat hierbij om begeleiding voor een korte termijn.

#### *Handelingsplannen*

De handelingsplannen waar het CS Vincent van Gogh binnen het LWOO mee werkt, zijn voornamelijk individuele handelingsplannen omdat ze op deze manier onderwijs op maat kunnen realiseren. Groepshandelingsplannen zijn eerder te vinden in het reguliere onderwijs, omdat een groepsaankpak alleen van belang is wanneer je allemaal gelijkgestemden in de klas zou hebben of de klas heeft zoveel structuur dat er één aankpak op moet komen, maar dan wordt er in deze school gesproken van een plan van aankpak. Alle LWOO-leerlingen hebben echter een individueel handelingsplan, welke in ieder geval 2 keer per jaar geëvalueerd moet worden. In de onderbouw van het LWOO vindt zo'n evaluatiemoment 3 keer per jaar plaats, waarbij ze het handelingsplan zien als een soort groeimodel.

#### **Overgang PrO-VMBO**

Als een leerling vanuit de Tussenklas de overstap kan maken naar het VMBO, dan brengt de adjunct-directeur van het praktijkonderwijs de leerling in, in de PCL, waar de leerling wordt besproken. Vervolgens vindt er een gesprek plaats waar de ouders en de leerling bij aanwezig zijn en vindt er overdracht plaats van de feitelijke gegevens. Wanneer de leerling in het VMBO geplaatst is, is er een traject van nazorg waar er in het eerste jaar nog overleg plaatsvindt met het Praktijkonderwijs.

#### **Op- en afstroom**

De meeste leerlingen met een PrO-indicatie zitten in de basisberoepsgerichte leerweg. Op dit moment is er één leerling die in de kaderberoepsgerichte leerweg zit. Er is weinig sprake van afstroom. Soms moet er na één jaar ook afscheid van elkaar genomen worden, waarbij er na een half jaar gesprekken aan worden gegaan en een leerling zo spoedig mogelijk overstapt naar het praktijkonderwijs. Er wordt echter benadrukt dat dit niet het uitgangspunt is. In eerste instantie wordt de leerling op het VMBO geplaatst en daarbij moet hij/zij de kans krijgen om een diploma te behalen. Om terugplaatsing te voorkomen worden er gesprekken aangegaan met de basisscholen (die vaak de grensgevallen doorverwijzen).

#### **Beschermende en belemmerende factoren volgens de school**

In het gesprek kwamen de volgende factoren naar voren die bij het succes van PrO-leerlingen die LWOO-geplaatst zijn, van invloed worden geacht. Als eerste worden de intrinsieke motivatie en de thuissituatie genoemd. Als tweede worden er een aantal leerlingkenmerken genoemd, waarbij zelfstandigheid, werkhouding en de werkaanpak als belangrijkste zaken worden genoemd.

#### **Mening docenten t.a.v. PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO**

De docenten van deze school (3) geven aan dat er verschillen bestaan tussen de leerlingen met en zonder een PrO-indicatie. Er worden problemen geconstateerd op het cognitieve vlak, maar ook gedragsmatig. Daarnaast worden het niveau van begrijpend lezen en het werktempo genoemd. Beschermende en belemmerende factoren die deze docenten aandragen zijn: kleine groepen, niet veel wisselingen van docent, duidelijke relatie met de mentor, succeservaringen, individuele aandacht, motivatie, thuissituatie, aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen en theorie en praktijk samen brengen. Als suggesties om deze leerlingen het VMBO succesvol te laten doorlopen op deze school worden meer aandacht voor het handelen van de docent (uitwisselen pedagogisch/didactische visie en training) en het instellen van een aantal uren per week waarin de leerlingen zelf invulling aan kunnen geven genoemd.

### ***Karakterisering school***

De CSG Beilen is een christelijke scholengemeenschap te Beilen, met ongeveer 350 leerlingen. Op de school wordt lesgegeven op alle niveaus: VMBO (met LWOO), HAVO en VWO. Van deze onderwijssoorten kan op de CSG Beilen examen worden gedaan in het VMBO in de theoretische leerweg of de beroepsgerichte leerweg in de afdeling verzorging. Voor een andere beroepsgerichte leerweg of het VWO moeten de leerlingen na het 2<sup>e</sup> jaar de CSG Beilen verlaten, voor de HAVO geldt dit na het 3<sup>e</sup> jaar. De meeste leerlingen van de CSG Beilen zetten hun studie voort aan de CS Vincent van Gogh in Assen. Met deze school heeft CSG Beilen een onderwijskundig samenwerkingsverband, wat inhoudt dat voor de meeste vakken in de eerste leerjaren dezelfde methoden worden gebruikt en dat er regelmatig overleg plaats vindt tussen docenten van beide scholen over de lesstof, proefwerken en resultaten van leerlingen.

Het onderwijs op de CSG Beilen stelt de leerling centraal en niet de leerstof. De gedachte hierachter is dat iedere leerling over eigen kwaliteiten en mogelijkheden beschikt. De doelstelling van de CSG Beilen is te streven naar een groeiende eigen verantwoordelijkheid van de leerling voor zijn of haar leerproces. De school investeert veel tijd in individuele begeleiding van leerlingen en daarnaast wordt extra aandacht gegeven aan leerlingen met specifieke leer en/of sociaal-emotionele problemen. Daarnaast wordt er op de CSG Beilen gewerkt aan een optimale kennisoverdracht, door in de meeste klassen onderwijs te geven op twee niveaus. Hiermee wil de school bereiken dat de leerling de eerste twee leerjaren de tijd heeft om in de onderwijsroute te komen, die het beste bij hem past. Voor de CSG Beilen is het een teken van kwaliteit, als de school er in slaagt om uit iedere leerling het beste te halen. Het betreft dan niet alleen goede leerresultaten, maar ook het vinden van de meeste geschikte leerweg, zodat leerlingen leren en leven in een samenleving op een wijze die het beste bij hen past.

### ***Aanmelding- en plaatsing van zorgleerlingen***

De leerkracht van de basisschool meldt de leerling aan voor het LWOO. De officiële aanmelding vindt plaats door de ouders, die een aanmeldingsformulier moeten aanvragen op de school. Dit aanmeldingsformulier wordt samen met het onderwijskundig rapport en het zorgrapport, volledig ingevuld en ondertekend door de ouders/verzorgers en de basisschool en moet voor 1 december op de school binnen zijn. Vervolgens komt deze aanmelding bij de Centrale Commissie Leerlingenzorg (CCL) van de CSG Beilen terecht. De CCL bestaat uit de teamleider van de onderbouw, een orthopedagoog/psycholoog en een docent LWOO. In de CCL worden de gegevens doorgenomen en gekeken welke leerbelemmeringen er bij de leerling zijn. Ook wordt er contact gezocht met de basisschool om de kinderen door te spreken. Hierbij worden niet alleen de gegevens uit de onderwijskundige- en zorgrapporten besproken, maar staat vooral een warme overdracht centraal met het oog op de te bieden zorg aan de leerling. Ouders worden vervolgens ingelicht over de procedure en het kind wordt uitgenodigd voor de eerste testronde, welke half januari plaatsvindt.

Alle leerlingen die zich aanmelden voor het LWOO, worden getest op de CSG Beilen. De testen waar gebruik van wordt gemaakt, zijn door de Regionale Verwijzingscommissie (RVC) aangereikt. Wanneer uit de testronde blijkt dat de leerling een echte Pro-leerling is, wordt het dossier direct teruggegeven aan de basisschool en moeten de ouders met de basisschool op zoek naar een school voor Praktijkonderwijs. Als uit de testgegevens blijkt dat een leerling op het grensvlak Pro/LWOO zit, wordt er door de CCL gekeken of de CSG Beilen de zorg kan bieden die het kind nodig heeft. Het team moet capabel genoeg zijn om het kind te kunnen begeleiden. Ook wordt gekeken naar de inzet van het kind, z'n studiehouding en de intrinsieke motivatie. Wanneer er sprake is van gedragsproblematiek wordt geprobeerd de problematiek beter in beeld te krijgen om te kijken of de bijbehorende zorg geboden kan worden.

---

Na de onderzoeksfase zal de CCL alle leerlingen bespreken en een advies opstellen over de meest geschikte vorm van onderwijs voor de leerling. Vervolgens worden de ouders/verzorgers uitgenodigd voor een gesprek en ontvangen zij een verslag van de onderzoeksbevindingen. Na het gesprek met de ouders/verzorgers worden de onderzoeksbevindingen met de adviezen van de CCL, beoordeeld door de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL). De PCL, bestaande uit vertegenwoordigers van verschillende scholen uit het samenwerkingsverband 4.01, controleert de procedure en het advies van de CCL. Bij twijfel wordt deze leerling ook weer in de PCL besproken, op basis van de uitkomsten van het onderzoek. Gezamenlijk wordt vervolgens besloten of het een kind wordt voor het Praktijkonderwijs of dat het kind een LWOO-plaatsing krijgt met een Pro-indicatie aanvraag. De beslissing die in de PCL genomen wordt, over de plaatsing van een leerling, wordt door de CSG Beilen overgenomen. De RVC geeft uiteindelijk een Pro- of LWOO-indicatie af. Deze indicatie is noodzakelijk om een leerling leerwegondersteunend onderwijs te kunnen bieden.

### ***Onderwijsaanbod LWOO***

In het LWOO op de CSG Beilen staat de hulpvraag van de leerling met leerproblemen en eventuele sociaal-emotionele problematiek centraal. Met leerwegondersteunend onderwijs wordt er aangesloten bij het actuele leerniveau, het leertempo is aangepast, er is uitgebreid overleg over leerlingen en de relatie met de mentor is essentieel. Herkenbaarheid, contact, korte lijnen en een duidelijke structuur zijn belangrijke elementen bij de aanpak van de LWOO-leerlingen.

Op de CSG Beilen is er per leerjaar ongeveer 1 klas waar bijna alle leerlingen met LWOO in zitten. Er wordt gestart met de leerstof aan te bieden op het niveau van de basisberoepsgerichte leerweg. Er zijn leerlingen die starten in of door kunnen groeien naar het kaderniveau met LWOO, maar de school heeft voor de meeste LWOO leerlingen als eerste insteek het BB-niveau. De klassen met de BB-leerlingen met LWOO hebben hooguit 14-16 leerlingen en de begeleiding van deze groep is intensief.

De mentor start voor de zomervakantie met het doornemen van de dossiers van deze groep leerlingen en er wordt een groepshandelingsplan geschreven. Ook wordt er gewerkt met een klassenstaat, waardoor het team op de hoogte wordt gebracht van de problematiek die er in zo'n klas aanwezig is. Door de kleine groepen is er meer contacttijd tussen docent en leerling. Op die manier is er binnen de eigen setting, bijv. wiskunde of Nederlands, extra begeleiding mogelijk door de docent. Sommige (groepjes) LWOO-leerlingen krijgen Remedial Teaching (RT), welke geprobeerd wordt preventief in te zetten. Deze RT wordt gegeven door een gespecialiseerde docent, waarbij de hulpvraag van de leerling centraal staat. Een leerling krijgt bijvoorbeeld in klas 2 al RT die hem voorbereidt op de gekozen sector voor klas 3, op deze manier wordt geprobeerd in klas 3 een negatieve leerervaring te voorkomen, de doorstroom goed te laten verlopen en het kind gemotiveerd te houden.

In klas 3 en 4 zijn de klassen naar sector ingedeeld, met als gevolg dat veel leerlingen in het LWOO uitwaaiëren naar andere scholen. Voor de leerlingen in de afdeling Verzorging, die wel op de CSG Beilen blijven, wordt er opnieuw een handelingsplan opgezet om de leerling te kunnen (bege)leiden naar de eindstreep.

### ***De zorgstructuur***

#### ***Volgen en registreren van de leerlingen***

De ontwikkeling van elke leerling wordt bijgehouden in het leerlingvolgsysteem. Hiervoor wordt een leerlingdossier aangelegd, waarin onder andere de volgende stukken worden verzameld: het aanmeldingsformulier, onderwijskundige gegevens van de basisschool, verslag huisbezoek, handelingsplannen voor een groep; indien nodig individueel, rapportages, enz. De mentor is hiervoor verantwoordelijk en kan dit digitaal dan wel schriftelijk bijhouden.

---

### *Ondersteuning en begeleiding van de leerlingen*

Bij de leerlingbegeleiding op de CSG Beilen gaat het om het 'welbevinden' van elke leerling in de school. Elke leerling moet zich 'thuis voelen'. De CSG Beilen wil een veilige, krachtige leeromgeving bieden met een doorlopende leerlijn van basisonderwijs naar het voorgezet onderwijs en vervolgens naar een vervolgstudie. Op CSG Beilen is de mentor de spil in deze leerlingbegeleiding. De mentor is verantwoordelijk voor het dossier van de leerling. De signalen die door de vakdocenten bij de mentor worden aangegeven, moeten door hem worden geregistreerd en samen zullen ze naar een passende oplossing zoeken.

Voor elk 'type' zorgleerling heeft de school een andere aanpak opgezet. Bij leerproblemen biedt de vakdocent de eerste hulp. Wanneer deze hulp onvoldoende blijkt te zijn, wordt de hulp ingeroepen van de mentor, teamleider of het zorgadviesteam. Daarna kan bijvoorbeeld worden overgegaan op remediërende hulp door een andere, gespecialiseerde docent. Alle gegeven hulp wordt telkens geëvalueerd en waar nodig opnieuw bijgesteld.

Wanneer er sprake is van sociaal-emotionele problematiek, biedt de mentor hulp. Als de geboden hulp niet het gewenste resultaat oplevert, zal de leerling, met toestemming van de ouders, in het zorgadviesteam worden besproken. Hier kan dan bijvoorbeeld externe hulp worden geadviseerd. De ouders worden hiervan op de hoogte gesteld. Voor de leerling die een sociale vaardigheidstraining nodig heeft, bestaat de mogelijkheid om deel te nemen aan de geboden sociale vaardigheidstraining op school. Bij maatschappelijke problemen wordt ook de eerste zorg geboden door de mentor. Evenals bij sociaal-emotionele problematiek, wordt de leerling besproken in het zorgadviesteam als de hulp van de mentor niet aanslaat. In overleg met ouders kan dan zo nodig overgaan worden op hulp vanuit het schoolmaatschappelijk werk (binnen de school). Waar nodig kan ook geadviseerd worden om externe hulp in te schakelen.

Leerlingen die door grensoverschrijdend gedrag en/of gebrek aan motivatie niet meer te begeleiden zijn binnen de reguliere leerlingenzorg van de school, krijgen een niet vrijblijvende laatste kans om gedrags- en leervaardigheden aan te leren in een kleine groep. Zij volgen maximaal drie maanden het Reboundprogramma. In deze periode moet duidelijk worden of en hoe de leerling terugkeert in de reguliere groep. De reboundvoorziening is in Assen bij de CS Vincent van Gogh (Salland) gevestigd.

Op de CSG Beilen functioneert een zorgadviesteam waarin leerlingen met specifieke leer- en/of gedragsproblemen worden besproken. In dit zorgadviesteam zitten interne en externe deskundigen. Dat zijn intern: de coördinator leerlingenzorg en een mentor en extern: een vertegenwoordiger van het Regionaal Expertisecentrum Noord-Nederland (Renn4), een jeugdarts, een schoolmaatschappelijk werker, de leerplichtambtenaar en een vertegenwoordiger van Jeugdzorg.

### *Handelingsplannen*

De handelingsplannen waarmee de CSG Beilen werkt, zijn groeps- en individuele handelingsplannen. Er wordt gestart met een groepshandelingsplan. Wanneer het traject loopt, wordt naarmate het jaar verstrijkt ingezoomd op de individuele leerlingen en komt er voor betreffende leerlingen een individueel handelingsplan. Dit individuele handelingsplan is niet alles omvattend, maar wordt per leergebied/probleemgebied opgesteld. Voor het opstellen wordt er gebruik gemaakt van planmatig handelen. Hierin staan de hulpvraag, de geboden begeleiding van de RT'er en een evaluatiemoment genoemd.

### *Overgang PrO-VMBO*

Er zijn nog geen leerlingen vanuit de Tussenklas, die in het praktijkonderwijs Assen functioneert, op CSG Beilen terecht gekomen.

---

### ***Op- en afstroom***

De meeste leerlingen met een PrO-indicatie op de CSG Beilen zitten in de basisberoepsgerichte leerweg. Een aantal leerlingen kan hun schoolloopbaan of een aantal vakken op KB-niveau vervolgen, wat soms al blijkt rond de kerstvakantie. Doordat CSG Beilen gekozen heeft voor maatwerk in de klassen, is het voor leerlingen mogelijk voor één of een aantal vakken op te stromen naar de kaderberoepsgerichte leerweg. Er zijn weinig leerlingen die afstromen naar het Praktijkonderwijs. Wel krijgen leerlingen het vaak in de bovenbouw zwaarder. De redenen die hiervoor worden genoemd, zijn de verschillen in leerstof en de hogere verwachtingen ten aanzien van zelfstandigheid. Hierdoor komt het incidenteel voor dat leerlingen niet met een BB-diploma de school verlaten, maar met certificaten.

### ***Beschermende en belemmerende factoren volgens de school***

In het gesprek kwamen de volgende factoren naar voren die bij het succes van PrO-leerlingen, die LWOO-geplaatst zijn, van invloed worden geacht. Als eerste de relatie tussen de docent/mentor en de leerling. Als deze goed is, is het kind gemotiveerd en gaan ze er samen voor. Als tweede wordt een positief klimaat thuis genoemd. Kortom de mensen die om het kind heen staan, ouders of verzorgers, de mentor, het team, kunnen ervoor zorgen dat het kind met plezier naar school gaat en de motivatie van het kind wordt vergroot. Belemmerende factoren zijn: een problematische thuissituatie of de sociale omgeving van de leerling.

### ***Mening docenten t.a.v. PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO***

Docenten van het CSG Beilen (10) ervaren de aanwezigheid van leerlingen met een PrO-indicatie in het VMBO zeer divers. De een constateert geen verschillen met de overige leerlingen, de ander constateert heel duidelijk een verschil. In veel gevallen wordt opgemerkt dat deze groep leerlingen extra aandacht nodig heeft, met name wanneer het theoretische vakken betreft. Beschermende en belemmerende factoren die door deze docenten genoemd worden, zijn: meer praktijkgerichte opdrachten, individuele begeleiding, kleine klassen, doorzettingsvermogen, succeservaringen, werken op eigen niveau, intrinsieke motivatie, aansluiting bij interesses en beleavingswereld. Voor het verbeteren van de schoolloopbaan van deze leerlingen wordt onder andere de suggestie gedaan om deze leerlingen in een aparte PrO-klas te plaatsen. Daarnaast wordt geopperd meer praktijkgebonden uren en stages in te voeren, net als het invoeren van een leerwerktraject. Een goede afstemming op het VMBO met doorlopende leerlijnen en een mentor voor elke leerling worden ook nog genoemd.

### **Karakterisering school**

Het Penta behoort tot een scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs (het Dr. Nassau College), waaronder vijf scholen vallen. Het aantal leerlingen op deze school ligt rond de 1000. Op het Penta kan alleen onderwijs worden gevolgd op VMBO-niveau, waaronder de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte en de theoretische leerweg (BBL, KBL en TL). Binnen de BBL zijn praktijkvakken erg belangrijk en de theorievakken die hierbij worden gegeven, worden gekoppeld aan de praktijk. Binnen de KBL worden theorie en praktijk meer met elkaar afgewisseld. De TL is erg gericht op theorie, waarnaast ook wordt gekeken wat een leerling in daar in de praktijk mee kan gaan doen.

De visie van de school wordt door de scholengemeenschap als geheel als volgt omschreven: "De kern van de visie van het Dr. Nassau College is dat onderwijs gericht is op de persoonlijke ontwikkeling van onze leerlingen. Naast kennisoverdracht vinden wij het aanleren van vaardigheden, houdingen en waarden daarom minstens zo belangrijk. Zelfstandigheid en oordeelsvermogen bij leerlingen worden zowel in ons onderwijs als in ons handelen bewust gestimuleerd." Daarnaast streeft de scholengemeenschap een vijftal kernwaarden na: betrouwbaarheid, veiligheid, betrokkenheid, resultaatgerichtheid en veranderingsgezindheid.

### **Aanmeldings- en plaatsingsprocedure van zorgleerlingen**

Leerlingen worden door ouders aangemeld. Daarna vult de school een onderwijskundig rapport en een zorgformulier in, waarna de ouders ook een zorgformulier invullen. Ook worden er voorlichtingsdagen gehouden. In oktober is er een algemene voorlichting met betrekking tot LWOO. Ook zijn er open dagen, waarbij een speciale stand voor het LWOO is ingericht. Daarnaast wordt er een voorlichting gegeven op verschillende basisscholen en er vindt een bijeenkomst plaats voor leerkrachten van groep 8. Ten slotte is er nog overleg met het speciaal basisonderwijs, wanneer een leerling hiervan afkomstig is.

Om alles volledig in te vullen, worden alle leerlingen die worden aangemeld voor LWOO getest. Voordat de leerlingen getest worden, worden de ouders eerst over het toelatingsonderzoek voorgelicht. Er is sprake van twee soorten onderzoeken: een ochtend didactisch en een ochtend psychologisch, waarbij het psychologisch onderzoek wordt afgenomen door de orthopedagoog. De testen waar gebruik van wordt gemaakt, zijn vastgesteld binnen het samenwerkingsverband en deze staan ook op de Cotan-lijst. Wanneer een leerling afkomstig is van het speciaal basisonderwijs, is er vaak geen didactisch onderzoek nodig. Dan worden de al afgenomen testen besproken met de school voor speciaal basisonderwijs, de zogenoemde warme overdracht, en wordt er alleen een aanvullende psychologische test uitgevoerd. De uitkomsten van de testen worden besproken in de CCL, waar wordt gekeken of de leerling ook in aanmerking komt voor LWOO of niet. De CCL bestaat uit de twee unitmanagers van de onderbouw, de orthopedagoog en zorgcoördinator van de school. Om te bepalen of de leerling in aanmerking komt voor LWOO wordt er gekeken naar de leerachterstanden en het IQ van de leerling. Het kan zijn dat de leerachterstanden te laag zijn en/of het IQ te hoog, dat de leerling qua criteria op het randje zit of dat de leerling toch duidelijk voor praktijkonderwijs in aanmerking komt. De uitkomsten van de bespreking worden besproken met de ouders en de gegevens worden teruggekoppeld naar de basisschool. Vervolgens worden alle gegevens besproken in de PCL, waarbij de leerlingen waar over getwijfeld wordt altijd worden besproken. Nadat de PCL een advies heeft opgesteld, worden de gegevens opgestuurd naar de RVC. Ook wordt aan de hand van het verslag van de orthopedagoog een handelingsplan opgesteld.

Of de leerling ook een plek krijgt op deze school is al beslist wanneer de leerling in aanmerking komt voor LWOO en de school het leerlingdossier heeft doorgestuurd naar de RVC. Het komt ook voor dat een Pro-indicatie wordt aangevraagd, maar dat de leerling dan wel wordt geplaatst op het VMBO

---

met LWOO. Motieven die bij deze plaatsing een rol spelen, bestaan uit: de verhouding tussen de leerachterstanden en het IQ, de ouderlijke ondersteuning en de motivatie van de leerling.

Binnen het samenwerkingsverband zijn afspraken gemaakt met betrekking tot wanneer een leerling getest wordt en welke testen er worden uitgevoerd. Daarnaast speelt de PCL ook een belangrijke adviserende rol binnen de plaatsingsprocedure, omdat de leerlingen hierin worden besproken. De leerlingen waar twijfels over bestaan, worden in de PCL uitvoerig besproken.

### ***Onderwijsaanbod LWOO***

Binnen Penta hebben alle BB-leerlingen een LWOO-indicatie, binnen de KBL verschilt dit. Het LWOO is terug te vinden in kleinere klassen, wat schommelt rond de 12 tot 15 leerlingen. Verder hebben de BB/LWOO-leerlingen een vaste leerkracht (deze geeft alle AVO-vakken) en een vast lokaal. Dit zorgt voor een overzichtelijke en gestructureerde leeromgeving. Er zijn daarnaast nog andere vakken, die wel door een andere leerkracht worden gegeven en die buiten het vaste lokaal plaatsvinden. Het totaal aantal leerkrachten komt dan ongeveer op 6 á 7. Alle boeken die gebruikt worden, liggen ook in het vaste lokaal en blijven op school en daarnaast krijgen deze leerlingen geen huiswerk mee. Ten slotte werken de LWOO-leerlingen zoveel mogelijk op hun eigen niveau en eigen tempo.

In het derde en vierde leerjaar verandert de vormgeving van het LWOO. Het is dan organisatorisch niet meer mogelijk om nog speciale LWOO-klassen te hanteren. Dan moeten de leerlingen met LWOO individueel door mentor worden begeleid, wat soms wel een probleem kan vormen.

### ***De zorgstructuur***

#### ***Volgen en registreren van de leerlingen***

Op de school wordt een leerlingvolgsysteem gehanteerd, My@VO. Dit volgsysteem is heel cijfermatig, maar er worden ook steeds vaker handelingsplannen en dergelijke in opgenomen, die nu nog allemaal in het papieren dossier zitten.

#### ***Ondersteuning en begeleiding van de leerlingen***

Op deze school wordt gewerkt met zogenoemde 'units'. Hieronder valt telkens een bepaald aantal personen die de leerlingen meerdere jaren begeleiden. In de onderbouw is sprake van twee units en in de bovenbouw zijn er vier. Per unit is er een leerlingbegeleider die kan overleggen met de mentor.

Degene die de meeste zorg biedt aan de leerlingen met een Pro-indicatie is de mentor. De mentor begeleidt de leerling en heeft daar ook uren voor. Daarnaast zijn er soms contacten (nodig) tussen de leerlingbegeleider, het klein zorgteam en het zorgadviessteam. Dit gebeurt naarmate de problemen ernstiger worden, waarna eventueel ook contact wordt opgenomen met externe instanties, maar dat geldt natuurlijk niet alleen voor de LWOO-leerlingen. In het klein zorgteam zijn de RT-er, schoolmaatschappelijk werk, de leerlingbegeleider en de unitmanager opgenomen. In het zorgadviessteam zitten naast het schoolmaatschappelijk werk en de verschillende leerlingbegeleiders, de zorgcoördinator, een orthopedagoog, schoolarts, ambulant begeleider cluster 4, iemand van jeugdzorg en de leerplichtambtenaar.

#### ***Handelingsplannen***

Voor elke LWOO-leerling wordt een individueel handelingsplan opgesteld, nadat de leerling is getest. Vervolgens wordt dit handelingsplan drie keer per jaar bijgesteld, besproken met de ouders en ondertekend door de ouders. De school werkt ook steeds meer toe naar groepshandelingsplannen, omdat de situatie wel werkbaar moet zijn en blijven. Wanneer er bijvoorbeeld in één klas gewerkt moet worden met 15 verschillende handelingsplannen is dat niet altijd handig.



---

### ***Overgang PrO-VMBO***

Het komt op deze school wel eens voor dat er leerlingen vanaf de Tussenklas instromen, de zogenoemde zij-instromers. Om te zorgen voor een goede aansluiting tussen het praktijkonderwijs en het VMBO, wordt er met dezelfde boeken gewerkt. Ook vindt er overleg plaats tussen de leerkracht van de Tussenklas en de nieuwe leerkracht.

### ***Op- en afstroom***

Leerlingen met Leerwegondersteuning worden in de onderbouw van Penta meestal in de Basisberoepsgerichte Leerweg geplaatst, maar ook plaatsing in een andere leerweg is mogelijk. De meeste leerlingen die met een PrO-indicatie op het VMBO komen, blijven hier ook. Het gaat hierbij gemiddeld om één of twee leerlingen per jaar die toch terugvallen op het praktijkonderwijs, wat dan vaak te maken heeft met gedragsproblemen, welke ontstaan zijn doordat ze bijvoorbeeld op hun tenen moesten lopen of dat de lesstof te moeilijk was. Factoren die daarbij verder nog een rol spelen zijn de leerresultaten, het feit dat een leerling zich niet thuis voelt op het VMBO, of omdat de leerling geen aansluiting vindt bij de groep.

Verder komt opstroom bij deze leerlingen ook wel eens voor, maar niet vaak. Hierbij gaat het dan om opstroom vanaf het BB naar het KB.

### ***Beschermende en belemmerende factoren volgens de school***

Factoren die volgens school E een rol spelen bij het succes- en of falen van leerlingen met een PrO-indicatie zijn: de motivatie van de leerling, de ondersteunende thuissituatie en de relatie tussen de leerling en zijn/haar mentor. Daarnaast is het welbevinden van de leerling een belangrijke factor: voelt de leerling zich thuis op het VMBO of niet?

### **Karakterisering school**

Het Juniorcollege behoort tot een scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs (het Dr. Nassau College), bestaande uit vijf scholen. Hierdoor is de eigen beleidsruimte van de school enigszins beperkt, maar kan zij toch in redelijke zelfstandigheid (met een eigen sfeer en kleinschalige opzet) een breed onderwijsaanbod verzorgen. Op deze vestiging zitten ongeveer 300 leerlingen, wat door de school wordt gezien als een groot voordeel. Het onderwijsaanbod is gericht op de onderbouw (klas 1 en 2) van het VMBO (eventueel met LWOO) tot en met het VWO. Daarnaast wordt onderwijs aangeboden voor klas 3 en 4 van de theoretische leerweg en voor klas 3 van het HAVO en VWO. Voor een behoorlijk aantal leerlingen geldt daarom dat zij na de eerste twee of drie jaar een overstap moeten maken naar een andere school. Binnen het VMBO is er de mogelijkheid om de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte of de theoretische leerweg te volgen. De BBL is vooral gericht op praktijkvakken, er zijn wel theorievakken, maar die zullen altijd te maken hebben met de praktijk. Binnen de KBL is 1/3 deel van de lestijd gericht op de beroepspraktijk en binnen de TL is de theorie het belangrijkste.

De visie van de school wordt door de scholengemeenschap als geheel als volgt omschreven: "De kern van de visie van het Dr. Nassau College is dat onderwijs gericht is op de persoonlijke ontwikkeling van onze leerlingen. Naast kennisoverdracht vinden wij het aanleren van vaardigheden, houdingen en waarden daarom minstens zo belangrijk. Zelfstandigheid en oordeelsvermogen bij leerlingen worden zowel in ons onderwijs als in ons handelen bewust gestimuleerd." Daarnaast streeft de scholengemeenschap een vijftal kernwaarden na: betrouwbaarheid, veiligheid, betrokkenheid, resultaatgerichtheid en veranderingsgezindheid.

Het Juniorcollege zegt zelf de nadruk te leggen op: de individuele kwaliteiten van de leerling (zodat leerlingen van elkaar kunnen leren), samenwerken en het ontwikkelen van vaardigheden, zoals jezelf presenteren en het toepassen van digitale media.

### **Aanmeldings- en plaatsingsprocedure van zorgleerlingen**

De aanmeldingsprocedure bestaat uit een aantal stappen. Allereerst verloopt de aanmelding via de basisschool, welke een onderwijskundig rapport moet schrijven. Dat rapport wordt vervolgens besproken met de ouders, waarna de ouders een aanmeldingsformulier voor een school invullen. De aanmelding voor het LWOO moet het liefst zo spoedig mogelijk worden verzonden, zodat er voldoende tijd over is om het toelatingsonderzoek af te kunnen ronden. Na de aanmelding van een leerling wordt gekeken naar zijn/haar capaciteiten. Wanneer een leerling op de Cito-toets een score heeft behaald van onder de 520, wordt deze altijd getest. Er wordt geprobeerd om deze testen al in december uit te voeren, een didactische en psychologische test. De didactische test wordt op de school zelf afgenomen (door Bert Boer) en de psychologische test wordt op een andere vestiging van de scholengemeenschap uitgevoerd door de orthopedagoog. Dan volgt het hele traject vanaf de CCL naar de PCL en uiteindelijk naar de RVC. Na dit hele proces is het meestal pas in juli of augustus allemaal rond. Het kan dan ook zijn dat de RVC een leerling afwijst voor LWOO, waarop vervolgens een RZB kan worden aangevraagd.

De school heeft van tevoren een voorlichtingsavond voor de ouders. Tijdens deze avond wordt de hele procedure uitgelegd en worden ook de testen besproken. Ook wordt er overleg gepleegd met de basisschool waar de leerling vandaan komt, dit wordt ook wel de warme overdracht genoemd.

Voor de uiteindelijke plaatsing wordt een leerling eerst in de CCL besproken, daarna beslist de PCL of de school een kind wel of niet aan mag nemen. En dan is er nog de RVC die een eventuele indicatie af moet geven. De motieven die dan een rol spelen bij een uiteindelijke plaatsing in het VMBO zijn: het IQ, de leerachterstanden, sociaal-emotionele problematiek en alle testen die afgenomen zijn. Als een leerling dan binnen het grensgebied valt, kan dat worden opgelost met een (tijdelijke) PrO-indicatie. Wanneer een leerling het VMBO dan toch niet aan blijkt te kunnen, is er altijd nog de mogelijkheid om terug te gaan naar het praktijkonderwijs.

---

Binnen het samenwerkingsverband is er de afspraak dat leerlingen met een Cito-score onder de 520 altijd worden getest. Daarnaast heeft de PCL een soort beslissende functie over in hoeverre een leerling wel of niet toelaatbaar is tot een school.

### ***Onderwijsaanbod LWOO***

Op het Juniorcollege wordt een LWOO-klas gecombineerd met een KB-klas. Het verschil met de reguliere VMBO-leerlingen zit dan voornamelijk in differentiatie in methodes en de norm die de leerlingen moeten halen. De lesinhoud is voor een aantal vakken gelijk, maar daarnaast wordt er gedifferentieerd naar niveau en normering en soms ook naar tempo. Daarnaast hebben leerlingen met LWOO als enige nog informatiekunde als extra vak. De lessen worden voor LWOO-leerlingen ook op een andere manier opgestart: er is sprake van een vaste routine en voordat met de les wordt gestart wordt altijd eerst een ronde door de klas gemaakt met betrekking tot belangrijke dingen of gebeurtenissen. Dit zorgt ervoor dat er vaak al enige onrust bij de leerlingen wordt weggenomen.

Ook heeft een LWOO-klas een beperkter aantal docenten, ongeveer drie of vier, een kerngroep. Er zijn daardoor meerdere vakken die door één docent gegeven worden, wat zorgt voor een betere aansluiting op het basisonderwijs. Ook wordt het kleine docentteam als prettig ervaren, omdat het zorgt voor extra zorg, extra aandacht en dat de leerkrachten de leerling goed kennen. Ook gaat Bert Boer op huisbezoek en hij ziet ouders vijf tot zes keer per jaar.

Nog een belangrijk verschilpunt met het reguliere VMBO is dat de nadruk ligt op het sociale aspect. Hierbij kan gedacht worden aan goed in je vel zitten en het opbouwen van zelfvertrouwen, wat het uitgangspunt is van de eerste periode op school.

### ***De zorgstructuur***

#### ***Volgen en registreren van de leerlingen***

Voor het volgen en registreren van leerlingen wordt gebruik gemaakt van een leerlingvolgsysteem. Ook maakt het Juniorcollege gebruik van leerlingbesprekingen en handelingsplannen.

#### ***Ondersteuning en begeleiding van de leerlingen***

Elke leerling wordt bijna elke maand besproken in de leerlingbespreking. Voor de LWOO-leerlingen is deze wat intensiever dan de reguliere leerlingbespreking. Hierin worden complete handelingsplannen en aandachtspunten besproken, samen met de collega's. Verder is het zo dat er sprake is van een kleine setting, het is een relatief klein gebouw met relatief weinig personeel, waardoor het overleg ook gemakkelijker gaat. Ook worden belangrijke gebeurtenissen zo snel mogelijk doorspeeld aan de andere collega's, zodat zij ook op de hoogte zijn van de gang van zaken. Er wordt daarom gesproken van hele korte lijnen.

Daarnaast bestaan de mensen die de zorg aan de leerlingen bieden uit vakdocenten en de intern begeleider, die zorgt voor extra hulp. Verder worden alle leerlingen (ook zonder LWOO) getest en als zij uitvallen met bijvoorbeeld spelling, leesvaardigheid of wiskunde dan worden zij extra in de gaten gehouden. Zij komen dan in een individueel begeleidingstraject waarbij extra oefeningen worden gedaan.

#### ***Handelingsplannen***

Elke leerling met LWOO heeft op deze school een eigen handelingsplan, een individueel handelingsplan. Van groepshandelingsplannen wordt eigenlijk geen gebruik gemaakt. De individuele handelingsplannen worden twee keer per jaar opgesteld en telkens besproken met de ouders. Deze handelingsplannen zijn in 2008/2009 ook opgesteld voor de KB-leerlingen.

---

### ***Overgang PrO-VMBO***

Met de praktijkschool in Emmen heeft het Juniorcollege goede afspraken over de overgang van PrO naar VMBO. De mensen van waaruit die leerlingen een overstap maken komen ook op deze school om te zorgen voor een goede overdracht. Daarnaast zijn de methodes die gehanteerd worden in de Tussenklas grotendeels hetzelfde.

### ***Op- en afstroom***

De perspectieven voor de leerlingen op deze school zijn niet te koppelen aan de gehele schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs, omdat het voor meerdere niveaus geldt dat er alleen onderwijs gegeven wordt aan klas 1 en 2. Maar het komt op deze school wel voor dat leerlingen bevorderd worden naar een hogere leerweg, dus dat ze bijvoorbeeld van de BBL naar de KBL opstromen. Wanneer deze leerlingen echter overstappen naar een hogere leerweg, behouden zij wel de extra begeleiding, aangezien ze toch een indicatie hebben gekregen. Als het vervolgens heel slecht gaat met een leerling kan er nog worden gekeken naar een individueel leerwerktraject, maar er zijn nog maar weinig scholen die dat ook aanbieden en op deze school is dit niet het geval, omdat het alleen om het eerste en tweede leerjaar gaat. Daarnaast komt deze school dit soort leerlingen ook eigenlijk niet tegen.

Wat betreft de afstroom stromen er geen leerlingen af naar het praktijkonderwijs vanaf deze school. Het is wel mogelijk dat een leerling bij de aanmelding eerst wordt afgewezen, dan een jaar praktijkonderwijs volgt en vervolgens weer instroomt in het tweede leerjaar.

### ***Beschermende en belemmerende factoren volgens de school***

Op het Juniorcollege is eigenlijk alleen maar sprake van succesverhalen, dit wordt verklaard doordat er sprake is van een kleine setting, heel veel zorg en communicatie, veel overleg met ouders en korte lijnen. De factoren die dan ook belangrijk worden gevonden met betrekking tot een succesvolle schoolloopbaan bestaan uit veel aandacht voor de leerling, werken aan het zelfvertrouwen (het sociaal-emotionele aspect), het bieden van een warme omgeving en zorg.

### ***Mening docenten t.a.v. PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO***

De docenten van het Juniorcollege (2) hebben positieve ervaringen met PrO-geïndiceerde leerlingen, met name wat betreft de inzet. Leerlingen bereikten meer dan op grond van testresultaten verwacht kon worden, waarbij sommige zelfs een VMBO-T diploma halen.

Beschermende/belemmerende factoren die door docenten worden genoemd zijn: het hebben van zelfvertrouwen, het bieden van een luisterend oor, een intensieve begeleiding, veiligheid, structuur en respect voor hun leefwereld. Wat de school de leerlingen met een PrO-indicatie nog meer zou kunnen bieden is meer structuur en zorgen voor collega's die affiniteit met de leerlingen hebben.

### **Karakterisering school**

Het Stellingwerf College is een openbare scholengemeenschap voor alle leerjaren van het VWO+, Atheneum, HAVO, MAVO en VMBO (alle richtingen). De school is, samen met het centrum van de kunsten a7 en de openbare bibliotheek, gevestigd in een nieuw gebouw in de kern van Oosterwolde. In het huidige schooljaar zitten er 1227 leerlingen op, waarvan ongeveer 130 met LWOO. De school is bestuurlijk zelfstandig in de Stichting voor Openbaar Voortgezet Onderwijs Ooststellingwerf. Het onderwijsaanbod van de school is er op gericht maatwerk te leveren voor alle leerlingen van alle niveaus van het voortgezet onderwijs met oog voor de verscheidenheid bij leerlingen in onderwijsbehoefte, ambitie en talent. De school wil hierbij het beste uit elke leerling halen. Bij maatwerk staan de begeleiding en de individuele zorg voor de leerling voorop.

Het Stellingwerf College wil met het onderwijs de volgende hoofddoelen bereiken:

- Goede onderwijsresultaten en een goed onderwijsrendement
- Een zinvolle bijdrage leveren aan de totale ontwikkeling van de leerling, in maatschappelijk besef en persoonlijke ontwikkeling, naast een goede voorbereiding op deelname aan de maatschappij en het vervolgonderwijs.

### **Aanmelding- en plaatsing van zorgleerlingen**

Voordat leerlingen op het Stellingwerf College worden aangemeld, is er een bijeenkomst van alle directeurs en groep 8 docenten op de school. Vervolgens geeft de basisschool half november door aan het Stellingwerfcollege welke leerlingen voor het LWOO of PrO in aanmerking komen. De basisscholen vullen een zorgformulier in en de leerlingen komen begin december op de school voor de eerste testronde. De toetsen die worden afgenomen zijn volgens de landelijke normen van de COTAN voorgeschreven. Ook wordt er tijdens die testronde geobserveerd door de orthopedagoog wat het groepsgedrag is van een kind. Niet alle VMBO-leerlingen worden getest op deze school, alleen die leerlingen waarvan de basisschool aangeeft dat het noodzakelijk is. De toetsen die gebruikt worden, staan allemaal op de COTAN-lijst welke landelijk is vastgelegd. De RVC heeft hierin geen voorschrijvende taak. Eind december wordt er dan op grond van de testresultaten een onderwijskundig rapport geschreven, waarna ouders en basisscholen na de kerstvakantie op de hoogte worden gebracht van de onderzoeksresultaten. In de PCL wordt vervolgens met degene van het Praktijkonderwijs besproken welke leerlingen afgewezen zijn door het Stellingwerf College en de PrO-school dus kan verwachten. De gesignaleerde problemen bij de leerlingen die voor LWOO in aanmerking komen, worden in de PCL besproken, maar het Stellingwerf College heeft dan de beslissing over de plaatsing van een leerling al genomen. Wanneer een leerling voor LWOO in aanmerking komt, moet de leerling voor 1 april officieel aangemeld worden op de school. Op dat moment wordt er contact gezocht met de basisschool en wordt alles betreffende die leerling nog eens doorgenomen, de zogenoemde warme overdracht. Vervolgens wordt de definitieve beslissing met betrekking tot de plaatsing eind mei genomen. Het belangrijkste motief om over te gaan tot plaatsing op het Stellingwerf College is het advies van de basisschool. Verder wordt er nog gekeken naar motivatie, thuissituatie en doorzettingsvermogen van het kind.

### **Onderwijsaanbod LWOO**

Het LWOO op het Stellingwerf College wordt vormgegeven door zorg op maat klassen in de eerste twee leerjaren. Hiermee worden leerlingen met beperkte leerachterstanden (of concentratieproblemen) binnen de eigen schoolmuren opgevangen. In de aangepaste onderwijskundige en didactische aanpak wordt uitgegaan van de noodzakelijke positieve benadering, gericht op de mogelijkheden van de leerling. Daarnaast wordt er gewerkt vanuit het principe 'minder handen voor de klas', wat inhoudt dat de leerlingen in kleine klassen zitten, in een kleiner lokaal en met een kleiner team van docenten.

---

Maximaal zitten er 15 leerlingen in een LWOO-klas, maar in de praktijk komt dit neer op ongeveer 10 of 12 leerlingen. Het team van docenten bestaat uit 6. Het onderwijs vindt zoveel mogelijk plaats in een stamlokaal. Ook heeft het LWOO op het Stellingwerf College een andere opbouw van vakken dan de reguliere leerwegen. Vakken zijn zoveel mogelijk geclusterd, voorbeelden hiervan zijn de vakken Mens&Maatschappij, Science en NLT, waarin meerder vakken gecombineerd zijn. De LWOO-leerlingen in andere klassen dan de basisberoepsgerichte leerweg en in de bovenbouw, krijgen op een ander moment de begeleiding, zowel tijdens of na de les. Na het 3<sup>e</sup> leerjaar in de basisberoepsgerichte leerweg is het mogelijk in een leerwerktraject (LWT) verder te gaan. Dit traject biedt uitzicht op een diploma en doorstroming naar niveau 2 BBL in het MBO.

### ***De zorgstructuur***

#### *Volgen en registreren van de leerlingen*

Het Stellingwerf College maakt gebruik van het leerlingvolgsysteem Magister. De gegevens die in Magister zijn geregistreerd zijn zeer uitgebreid en divers, van absentie/presentie tot het rooster van die betreffende leerling, maar ook de RVC-gegevens, de leerachterstanden, de reden en de motivatie waarom het volgens de school om een PrO-leerling gaat.

#### *Ondersteuning en begeleiding van de leerlingen*

Bij de begeleiding van leerlingen is een belangrijke taak weggelegd voor de mentor. De mentor begeleidt (met name in de onderbouw) het groepsproces in de klas, houdt ouders en het team van docenten op de hoogte van de sfeer in de groep en van de individuele prestaties van de leerlingen. De mentor signaleert waar eventuele problemen zich voordoen en doet suggesties voor mogelijkheden van verdere begeleiding. Bij langdurige afwezigheid door ziekte is het de taak van de mentor en de afdelingsleider om in overleg met de leerling en zijn ouders een begeleidingsprogramma op te stellen. De mentor is ook aanspreekpunt voor leerlingen en ouders.

In de eerste twee leerjaren wordt structureel ondersteuning en begeleiding geboden bij leerproblemen, met name bij de vakken Nederlands en Wiskunde. Na het tweede jaar wordt jaarlijks bekeken waar extra ondersteuning bij bepaalde vakken gewenst is. Extra studieondersteuning is op de eerste plaats de taak van de vakdocent. Bij een vakspecifieke ondersteuningsbehoefte, bijvoorbeeld vanwege leerachterstanden, wordt de leerhulpdocent ingeschakeld. Kortdurende ondersteuning in de vorm van extra leerhulp is bedoeld voor leerlingen die bij bepaalde vakken (Engels, Frans, Duits en wiskunde) achterstanden hebben opgelopen. Leerhulp vindt één uur per week in kleine groepen plaats voor de duur van zes weken. Leerlingen worden voor extra leerhulp aangemeld door de vakdocent. Ook kan extra leerhulp aangewend worden om de studieaanpak te verbeteren. Verder biedt de school faalangst reductietraining, sociale vaardigheidstraining. Deze worden pas in februari gestart omdat de leerlingen eerst gelegenheid moeten krijgen tot gewenning.

Leerlingen die extra zorg nodig hebben, worden ingebracht in het zorgteamoverleg van de afdeling, bestaande uit de afdelingsleider, de orthopedagogen en de mentor van de leerling die besproken wordt. Het doel is om te komen tot een plan van aanpak. Leerlingen waarvan de problematiek het zorgteam klein overstijgt, worden besproken in zorgteam groot. Hiervan worden de ouders op de hoogte gesteld. Het zorgteam groot bestaat uit de leiding en de orthopedagoog van school, de leerplichtambtenaar, de schoolmaatschappelijk werker, de schoolverpleegkundige, de psycholoog en de ambulant begeleider van het samenwerkingsverband, en medewerkers van politie en stichting Scala. Het doel is om advies in te winnen om de leerling adequate hulp te bieden.

---

### *Handelingsplannen*

Voor alle leerlingen met een indicatie (LWOO en PrO) wordt een persoonlijk, individueel handelingsplan opgesteld voor vakondersteuning en begeleiding. Voor de aanpak van de klas wordt een groepshandelingsplan opgesteld. Een individueel handelingsplan heeft echter prioriteit omdat de school van mening is dat een stukje persoonlijke aandacht beter is dan een groepsaanpak.

### *Overgang PrO-VMBO*

Binnen het samenwerkingsverband waar het Stellingwerf College onder valt, is geen sprake van een Tussenklas, zoals deze in samenwerkingsverband 4.01 is vormgegeven. Wel is er een schakelgroep op het speciaal basisonderwijs, welke ook wel groep 9 wordt genoemd. Dit is een extra leerjaar waarin leerlingen worden voorbereid op het voortgezet onderwijs.

### *Op- en afstroom*

De meeste leerlingen met een PrO-indicatie starten in de basisberoepsgerichte leerweg. Bij de leerlingen op de laagste niveaus is er eigenlijk geen sprake van uitval. Daarentegen zijn er wel een aantal leerlingen met een PrO-indicatie opgestroomd naar Kaderniveau. Op de school is de mogelijkheid tot tussentijdse bevordering. Dit houdt in dat leerlingen ook naar aanleiding van het kerstrapport kunnen opstromen naar een hoger niveau.

### *Beschermende en belemmerende factoren volgens de school*

Een factor die volgens het Stellingwerf College van invloed wordt geacht op het succes van leerlingen met een PrO-indicatie is de thuissituatie en de daarbij behorende ouderlijke ondersteuning.

### *Mening docenten t.a.v. PrO-geïndiceerde leerlingen in het VMBO*

De docenten van het Stellingwerfcollege (2) geven aan wel enig verschil te merken tussen PrO-LWOO leerlingen en VMBO-leerlingen. Hierbij worden de verschillen zorgelijk genoemd en wordt aangegeven dat het voor sommige leerlingen lastig is bepaald gedrag te begrijpen. Beschermende en belemmerende factoren die worden genoemd voor het succes in het VMBO zijn: zelfvertrouwen, mixen met leerlingen van een hoger niveau en kleinere klassen. Tot slot geven de docenten aan dat er op deze school een aantal aanpassingen op schoolniveau zouden kunnen worden gedaan. Allereerst wordt het aanbieden van meer praktijkmogelijkheden aangedragen. Ook een betere afstemming van vakken en vakoverstijgend leren binnen een zinvolle context worden genoemd. Daarnaast verdient een zinvoller overleg in kleinere teams en het handhaven van de continuïteit binnen de bestaande teams aandacht.